Основатель

РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Журнал зарегистрирован в Международном Центре ISSN
ISSN 2409-5591

Свидетельство о государственной регистрации:
Серия КВ № 4318 от 20.06.2000 г.

Предоплатный индекс 21826

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Анна Люликова (ответственный секретарь)
Елена Насонова (технический редактор)
Руслан Покотиленко (корректор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Людмила Галаева, Елена Катранжи, Евгения Голубокая, Анна Максименко, Геннадий Рогачев

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (0654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (0654)32-30-13

Подписано к печати 30.12.2014 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 15,0. Уч.-изд. лист. 15,0.
Тираж 200 экз. Зак. № 55.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент, идея, композиционное решение этого издания не могут копироваться или воспроизводиться в любой форме и любыми способами – ни электронными, ни фотомеханическими, ни путём ксерокопирования и записи или компьютерного архивирования без письменного разрешения издателя

© «Гуманитарные науки», 2014

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал

№ 2 (28) / 2014

Июль – Декабрь

Главный редактор,
председатель редакционной коллегии
Александр ГЛУЗМАН

Редакционная коллегия:

Эдем Аблаев
Юлия Богинская
Марина Войченко
Неля Глузман
Оксана Гончарова
Наталья Горбунова
Георгий Гребенюк
Георгий Григорьев
Игорь Гришин
Марина Гуренко-Вайцман
Виктор Гусев (*Украина*)
Елена Диденко
Валерий Дорожкин
Роман Дрозд (*Польша*)
Николай Евтух (*Украина*)
Валентина Ефимова
Алексей Ефремов
Михаил Жеребкин
Павел Житный
Ольга Журавлева
Наталья Завадцкая
Владимир Заслуженюк
Николай Игнатенко
Олег Кадомцев
Надежда Калина
Галина Лушникова
Анна Люликова (*ответственный секретарь*)
Михаил Масаев
Сергей Мельник
Сергей Милокумов
Юрий Мицай
Олег Мирошников
Владимир Мизин
Рубен Мирзаханян (*Армения*)
Тимур Мирзоев (*США*)
Владимир Московкин
Владимир Никитин
Наталья Новиченкова
Александр Олиферов
Валентин Петрушин
Виктор Плаксий
Елена Пономарева
Людмила Редькина
Георгий Сосиашвили (*Грузия*)
Светлана Стряпчая
Рена Тирмигалеева
Шрага Фишерман (*Израиль*)
Анатолий Фурман
Руслан Халилев
Алексей Чебыкин (*Украина*)
Евгений Чёрный
Эльвира Шачкова
Снежанна Шендрикова
Алексей Шоркин
Ирина Шувалова
Татьяна Шушара
Наталья Якса
Тамара Яценко (*Украина*)

Одобрено Ученым советом
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»
Протокол №4 от 26 ноября 2014 г.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

ГЛУЗМАН А. В.

Крымский федеральный университет: от проекта к реальности …… **4**

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА

Основные положения Программы развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» на 2015–2020 гг..... **7**

ГЛУЗМАН А. В., РЕДЬКИНА Л. И., ГЛУЗМАН Н. А., ГОРБУНОВА Н. В.

Педагогическое образование в Республике Крым: опыт системного проектирования… **21**

ИЗВЕКОВ И. Н.

Формирование генеалогической культуры как воспитательный аспект в образовательной политике регионов России……. **26**

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

РЕДЬКИНА Л. И.

Идеи образования юношества в литературном наследии Екатерины II…… **32**

ШУШАРА Т. В.

Опыт создания высшего учебного заведения в Крыму …… **37**

ГОЛОВКО О. Н.

Формирование социальной компетентности студентов инженерно-экологического профиля **41**

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ

ХАЛИЛЕВ Р. А., ЛЕГЕЗА Л.А.

Антикоррупционная стратегия в политике высших учебных заведений Российской Федерации... **48**

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПАЛЬЧУК М. И.

Проблемы формирования единого европейского пространства высшего образования: вторая половина XX – начало XXI ст. **54**

РАТОВСКАЯ С. В.

Научные основы педагогической экспертизы образовательных инноваций……... **63**

РОКОТЯНСКАЯ Л. О.

Условия социализации студентов с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде…… **70**

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ

ВОЖЕГОВА Т. В.

Критерии качества самостоятельной работы студентов **77**

МИРОНЕНКО В. В.

Реализация образовательных технологий в процессе дистанционного обучения иностранному языку…….. **82**

СЕЛЕЗНЁВА Н. Е.

Современные подходы к содержанию иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях…….. **86**

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

СКОРОБОГАТОВА М. Р.

Особенности научно-педагогической подготовки кадров в системе высшего образования Италии…… **92**

ЧВАЛА М. С.

Подготовка графических дизайнеров: зарубежный опыт **97**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

ЯРАЯ Т. А.

Готовность психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования…… **104**

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ

ЛЕПИНСКАЯ В. О.

Этногенез в свете пассионарной теории Л. Гумилёва…… **109**

МАГИСТЕРИУМ

ПОПКОВСКИЙ В. В.

Буддистские аллюзии в романе В. Пелевина „Чапаев и Пустота”….. **114**

КОЛОЯНИДИ В. В.

Генеза та специфіка української есеїстки……... **120**

АЛЬМА МАТЕР

70-летие Крымского гуманитарного университета……... **124**

ПОЛЕЗНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Международные, всероссийские и республиканские научно-практические конференции и семинары на базе Гуманитарно-педагогической академии Крымского федерального университета в 2015 г. **129**

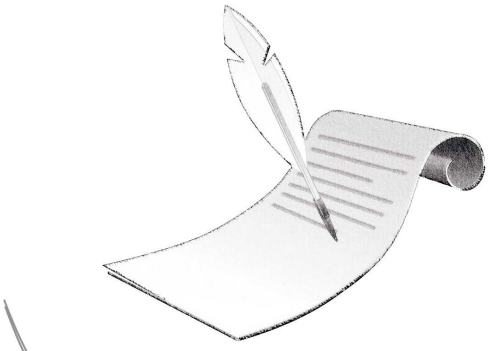
КОННИК О. Г.

Диссертационные работы, защищённые в специализированном учёном совете РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта) в 2014 году…… **132**

КОВАЛЕРИСТ Л. А.

Аннотированный библиографический указатель работ профессорско-преподавательского состава РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта) 2013–2014 гг. **138**

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор
журнала «Гуманитарные науки»

КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ: ОТ ПРОЕКТА К РЕАЛЬНОСТИ

Уважаемые коллеги и читатели журнала „Гуманитарные науки”! Изменения в структуре образовательного пространства Республики Крым ставят сегодня качественно новые задачи перед профессорско-преподавательским составом созданного Крымского федерального университета. В условиях развивающихся информационных и коммуникационных технологий возрастает роль образования в целом, обретает новые контуры и высшее образование, входящее в число приоритетных направлений политики Российской Федерации.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение „Крымский федеральный университет”, созданное в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 августа 2014 года, представляет собой высшее учебное заведение, обладающее высоким научно-исследовательским потенциалом и способное успешно содействовать решению задач социально-экономического развития Республики Крым. Важной составляющей реализуемого проекта создания высшего учебного заведения федерального значения, безусловно, является формирование нового порядка академических ценностей и основ корпоративной культуры современного университета.

Предлагаемый вашему вниманию номер журнала „Гуманитарные науки” предоставляет возможность конструктивного обсуждения задач, которые стоят перед учёными и педагогами Республики Крым.

Рубрику „Образование XXI века” открывают Основные положения Программы развития федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Крымский федеральный университет» на 2015–2020 гг.

В статье доктора педагогических наук, профессора А. В. Глузмана, написанной в соавторстве с докторами педагогических наук, профессорами Л. И. Редькиной, Н. А. Глузман, Н. В. Горбуновой, отражены основные направления региональной политики в области педагогического образования Республики Крым. В результате анализа трансформаций, происходящих в современном обществе и научном мире, авторами разработана Концепция развития педагогического образования в Республике Крым и представлены результаты, которые могут быть достигнуты при условии эффективной реализации данной Концепции.

Статья доктора педагогических наук, старшего научного сотрудника Института образовательных технологий РАО (г. Сочи) И. Н. Извекова посвящена проблеме генеалогической преемственности поколений, которая в условиях гуманитаризации и гуманизации образовательного пространства России приобретает особую значимость. Автор рассматривает традиции духовно-нравственного воспитания XX века и называет основные причины, приведшие к разрушению семейных традиций, девальвации семейных ценностей, снижению социальной значимости семьи и ослаблению её воспитательных функций.

В рубрике «Докторские размышления» объединены статьи, отражающие специфику становления педагогической мысли. Доктор педагогических наук, профессор Л. И. Редькина исследует педагогическое значение литературного наследия Екатерины II; доктор педагогических наук, доцент Т. В. Шушара рассматривает историческую перспективу создания первого высшего учебного заведения в Таврической губернии в начале XX столетия.

В статье доктора педагогических наук, доцента О. Н. Головко проанализированы методы диагностики социальной компетентности и бессознательных эмоциональных компонентов личности, особое внимание уделено графическому методу психолого-педагогической диагностики, позволяющему, по мнению автора, получить необходимую информацию для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении.

Среди теоретико-методологических статей особое место занимает статья из рубрики «Теория. Опыт. Проблемы» доктора юридических наук, профессора Р. А. Халилева, в которой автор определяет наиболее предпочтительный вектор развития антикоррупционной политики в системе высших учебных заведений.

В рубрику «Антропологические измерения образования» вошли статьи, посвящённые проблемам современного высшего образования. Мировые интеграционные процессы, обусловившие парадигму образовательных задач, стали предметом исследования в статьях кандидатов педагогических наук, доцента М. И. Пальчук и доцента С. В. Ратовской.

Необходимым условием развития системы высшего образования является организация самостоятельной работы студентов. Одна из статей, объединённых в рубрике «Обсуждаем проблему», посвящена квалиметрической составляющей образовательного процесса – проблеме оценивания качества самостоятельной работы студентов. Её автор – кандидат педагогических наук, доцент Т. В. Вожегова – определяет оценивание как процесс установления таких характеристик, которые необходимы для решения специфических целей и задач образовательно-профессиональной подготовки будущих специалистов.

В статье кандидата педагогических наук В. В. Мироненко вопрос об организации самостоятельной работы рассмотрен в тесной связи с проблемой использования дистанционных образовательных техно-

логий, которые не только оптимизируют процесс обучения иностранному языку студентов нефилологических специальностей, но и формируют основы их коммуникативной компетенции. Старший преподаватель Н. Е. Селезнёва предпринимает попытку определить особенности иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях. К проблеме структурирования инклюзивной образовательной среды обращаются старшие преподаватели кафедры социальной педагогики РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) Л. О. Рокотянская и Т. А. Ярая.

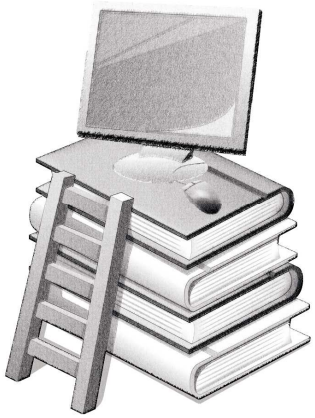
Статьи кандидата педагогических наук, доцента М. Р. Скоробогатовой и ассистента М. С. Чвалы интересны, прежде всего, тем, что позволяют ознакомиться с зарубежным педагогическим опытом.

Важное место в структуре номера занимают аспирантские исследования В. О. Лепинской, обращающейся к проблеме этногенеза в учении Л. Гумилёва, а также Я. В. Березняка, предпринимающего попытку проанализировать формы популяризации агрономической культуры в Таврической губернии в начале XX века.

Рубрика «Магистериум» знакомит читателей с актуальными вопросами современного литературоведения: в статье В. В. Попковского идейно-художественное своеобразие романа В. Пелевина «Чапаев и Пустота» осмысливается в контексте традиций буддизма; в работе В. В. Колояниди рассматривается эсей как особая форма индивидуально-авторской рефлексии писателя.

Главный редактор и редакционная коллегия выражают надежду на то, что авторам номера удалось отразить актуальные вопросы современного гуманитарного знания, и содержание номера заинтересует уважаемых читателей, которые разделяют наши научные взгляды и согласятся поделиться своими размышлениями в следующих номерах журнала «Гуманитарные науки».

ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА



Председатель Правительства Российской Федерации Д. А. Медведев 4 августа 2014 г. подписал распоряжение №1465-р о создании федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского».

Основной целью деятельности федерального университета является обеспечение подготовки кадров для комплексного социально-экономического развития Крымского федерального округа.



10 октября 2014 г. Председателем Правительства Российской Федерации Д. А. Медведевым подписано распоряжение № 2016-р о назначении Донича Сергея Георгиевича ректором федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» сроком на 5 лет.

ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В. И. ВЕРНАДСКОГО» на 2015–2020 гг.

I. Общие положения

Программа развития на 2015–2020 гг. направлена на создание качественно нового высшего учебного заведения, обладающего высоким потенциалом дальнейшего развития и способного успешно содействовать решению задач социально-экономического развития Республики Крым. В течение указанного периода федеральному государственному автономному образовательному учреждению высшего профессионального образования „Крымский федеральный университет” предстоит достичь мирового уровня преподавания и научных исследований, стать интеллектуальным центром экономического и социального развития Крымского федерального округа, а также способствовать повышению конкурентоспособности экономики, науки и образования страны в целом. Для этого университету предстоит решить ряд проблем кадрового, материально-технического и методического обеспечения своей деятельности.

Университет создан в соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 4 августа 2014 г. № 1465-р на базе кадрового, научного и материально-технического потенциала следующих образовательных и научных организаций:

1. Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского (в том числе

колледж Таврического национального университета имени В. И. Вернадского).

2. Национальная академия природоохранного и курортного строительства.

3. Крымский агротехнологический университет (в том числе обособленное подразделение «Бахчисарайский колледж строительства, архитектуры и дизайна», обособленное подразделение «Крымский агропромышленный колледж», обособленное подразделение «Прибрежненский аграрный колледж», обособленное подразделение «Крымский техникум гидромелиорации и механизации сельского хозяйства»).

4. Государственное учреждение «Крымский государственный медицинский университет имени С. И. Георгиевского» (в том числе Медицинский колледж государственного учреждения «Крымский государственный медицинский университет имени С. И. Георгиевского»).

5. Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) (в том числе Евпаторийский институт социальных наук Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), Институт педагогического образования и менеджмента Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта), Экономико-гуманитарный колледж Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта).

6. Крымский экономический институт.

7. Крымский институт информационно-полиграфических технологий (в том числе Отделение подготовки младших специалистов Крымского института информационно-полиграфических технологий).

8. Крымский научный центр.

9. Отдел сейсмологии Института геофизики им. С. И. Субботина.

10. Крымский научно-методический центр управления образованием.

11. Крымское отделение Института востоковедения им. А. Е. Крымского.

12. Государственное предприятие «Головной территориальный научно-исследовательский и проектный институт «КРЫМНИИПРОЕКТ».

13. Крымская опытная станция Национального научного центра «Институт экспериментальной и клинической ветеринарной медицины».

14. Государственное предприятие Крымская горно-лесная научно-исследовательская станция.

В качестве основных задач Крымского федерального округа, реализация которых требует поддержки со стороны университета, можно выделить повышение качества и привлекательности условий жизни населения, повышение производительности труда, усиление инновационного характера экономики, содействие реализации геоэкономических и геополитических конкурентных преимуществ региона, а также создание эффективной системы межкультурного и межконфессионального взаимодействия.

II. Приоритетные направления развития университета

На основании перечня приоритетных направлений развития науки, технологий и техники Российской Федерации, перечня критических технологий Российской Федерации и федеральной целевой программы «Социально-экономическое развитие Республики Крым и города Севастополя до 2020 года» выделены следующие приоритетные направления развития университета, которые образуют многоотраслевые научно-образовательные кластеры исследовательского типа:

1. Кластер санаторно-курортной отрасли, рекреации и туризма

Природные особенности Крыма позволяют полуострову занять важную нишу в кооперации субъектов Российской Федерации. КФУ способен развивать фундаментальные исследования природных, исторических и культурных богатств Крыма, готовить для туристического сектора высокопрофессиональные кадры, создавать программы по внедрению новых видов туризма, а также разрабатывать технологии, нацеленные на изучение, освоение и создание

туристических объектов, что в совокупности позволит поднять качество туристической индустрии до мирового уровня и снять противоречия, возникающие между турбизнесом и экологией, археологией, религиозными общинами, различными субъектами хозяйственной деятельности и т.д.

2. Кластер агропромышленного комплекса

Важнейшей задачей научно-исследовательской и инновационной деятельности кластера является обеспечение продовольственной безопасности и высококачественного питания населения полуострова, лиц, находящихся на оздоровлении и отдыхе, пищевой промышленности сырьём за счёт развития собственного аграрного производства при рациональном использовании ресурсов, экологощадящем воздействии на природную среду Крымского полуострова.

Внедрение созданных инновационных разработок позволит сформировать в специфических условиях Крымского полуострова систему природопользования с эффективным механизмом предотвращения потерь плодородия почв, его восстановления, обеспечить рациональное размещение отраслей и культур в соответствии с их природными нишами, повысить эффективность производства, хранения и переработки сельскохозяйственной продукции, ее качество и экологическую чистоту, сохранить и улучшить жизнеобеспечивающие функции агроландшафтов.

3. Кластер сопровождения высокотехнологичных производств ведущих отраслей экономики

Ряд условий диктует Крыму необходимость развивать на своей территории исключительно экологически чистые и наукоёмкие сегменты промышленности. КФУ, опираясь на экономическую конъюнктуру и стратегические цели государства, будет создавать на полуострове технологический кластер, в основу которого будут заложены фундаментальные и прикладные исследования в области IT-, био- и нанотехнологий и других перспективных направлений.

4. Топливно-энергетический кластер

Под воздействием экономических и географических реалий ученые полуострова давно и активно заняты поиском нетрадиционных источников энергии, разработкой новых энергодобывающих и энергосберегающих технологий. Показательно, что именно выпускник Таврического университета И. В. Курчатов стал „отцом” советской атомной энергетики. В последние годы важность инноваций в энергетическом секторе снова приобрела общегосударственный и глобальный масштабы. В Крыму построена сеть ветровых и солнечных станций, среди которых самая крупная в мире СЭС (Перово). На основании этого одним из магистральных направлений КФУ будет разработка, трансфер, апробация энергетических технологий.

5. Кластер транспортной инфраструктуры

Достижение устойчивого роста уровня и качества жизни жителей Крымского федерального округа на основе сбалансированной социально-экономической системы инновационного типа требует модернизации транспортной инфраструктуры, в том числе анализ существующих транспортных систем отдельных муниципальных районов и крупных поселений Крыма с разработкой схем развития по индивидуальным комбинациям инфраструктуры различных видов транспорта; мониторинг реализации стратегических направлений развития транспортной системы Крыма, в первую очередь, экологически чистых видов транспорта; интегрирование развивающихся и новых видов транспорта в транспортную систему Крыма.

6. Кластер экологической и экономической безопасности жизнедеятельности и устойчивого развития региона

Опираясь на уже имеющиеся экологические и экономические исследования, а также технологии устойчивого развития, от которых зависит состояние и объём курортного сектора экономики, КФУ сможет вывести на уровень концептуальных решений исследования экологического характера, стать «поставщиком» экологических технологий и ноосферного просвещения для

Крыма и других регионов страны. Особое значение в указанном контексте должен приобрести проект создания первого в мире музея ноосферогенеза «Универсум», реализацией которого занимается ТНУ имени В. И. Вернадского. Его функция – утвердить в сознании каждого человека мысль, что от индивидуальных устремлений и способностей зависит будущее цивилизации.

7. Кластер обеспечения безопасности строительных объектов и биопозитивных технологий в строительстве

Учитывая ежегодный рост в Крыму числа техногенных и природных катастроф и ухудшение экологической ситуации региона, особую значимость приобретают вопросы обеспечения безопасности строительных объектов на стадии проектирования, строительства и эксплуатации с учётом их биосферосовместимости путём внедрения биопозитивных технологий строительства. В этой связи усилия учёных КФУ будут направлены на проведение фундаментальных и прикладных исследований по созданию строительных конструкций из высокопрочных материалов, используемых в сложных инженерно-геологических и сейсмических условиях Крыма; создание новых видов биопозитивных строительных материалов, ресурсосберегающих технологий производства и др.

8. Этнокультурный кластер

Полиэтнический состав Крыма возлагает на учёных дополнительную ответственность за исследование, сохранение и популяризацию истории и культуры национальных общностей полуострова, за разработку механизмов, обеспечивающих гармонизацию межэтнических и межконфессиональных отношений и сохранение исторического и культурного наследия народов Крыма. КФУ будет в полном объёме обеспечивать общеобразовательные школы Крыма преподавателями трёх государственных языков (русского, украинского, крымско-татарского), а также преподавателями иностранных языков. В КФУ получат развитие уже существующие научные школы востоковедения, восточных языков, славянского языкознания, средневековой истории и археологии Крыма. С учётом многонационального состава Республики в университете будут проводиться исследования в таких направлениях, как создание единого поликультурного образовательного пространства Республики Крым; социальное, межкультурное, межконфессиональное взаимодействие; история формирования многонационального и многоконфессионального общества в Крыму; межкультурные коммуникации в локальном и глобальном контексте и др.

9. Кластер рынка образовательных ресурсов высшей школы Республики Крым

Одним из направлений инновационной деятельности вузов в современный период стала их интеграция. Интеграция образовательных учреждений на региональном уровне облегчает учебным заведениям возможность сохранения и развития в изменившихся социально-экономических условиях педагогического и научного потенциалов.

Опираясь на уже имеющиеся достижения, КФУ сможет вывести на уровень концептуальных решений исследования в области становления и развития рынка образовательных ресурсов и вести исследования по следующим направлениям: разработка методов мониторинга и прогнозирования развития системы высшего образования в Республике Крым; разработка методов экономических расчётов потребности специалистов с высшим образованием для предприятий, организаций и учреждений Республики Крым; моделирование подготовки специалистов по новым специальностям в высших учебных заведениях Республики Крым; создание и реализация научно обоснованной модели регионального рынка образовательных ресурсов высшей школы; разработка современных методик и технологий обучения студентов высших учебных заведений.

Практика научных коммуникаций. Крымские научные традиции в сочетании с природными условиями и рекреационными возможностями региона давно сделали Крым

популярным местом международного научного общения. С созданием КФУ перспективы по организации элитарных международных научных съездов, симпозиумов, конференций, научно-практических школ, семинаров, выставок и т.п. в Крыму значительно возрастают, что даёт новому федеральному университету значительные преимущества в получении новейшей научной информации, привлечении к образовательному процессу ведущих профессоров из других стран и регионов, отечественных представителей промышленности и бизнеса, трафике идей и технологий. Таким образом, КФУ создаст постоянно действующую в Крыму площадку международного научного диалога, будет играть роль авторитетного и постоянного посредника между создателями и потребителями новых технологий. Данное направление потребует развить инфраструктуру конгрессно-выставочной деятельности, индустрии встреч.

Сетевое взаимодействие. В ходе реализации настоящей программы будет выстроена современная система сетевого взаимодействия с вузами, научными центрами и предприятиями, ориентированная на оптимизацию учебного и научно-исследовательского процессов. Формирование портфеля образовательных программ КФУ с учётом возможностей участия в сетевых программах позволит осуществить переход к формированию индивидуальных траекторий обучения студентов на основе кредитно-модульной системы и интерактивных форм обучения. Развитие академической мобильности, программ совместного дипломирования, а также совместных научных и образовательных проектов позволит повысить качество научной и образовательной составляющей посредством совершенствования имеющегося кадрового потенциала как путём разработки системы стажировок персонала в соответствии с приоритетными задачами университета, так и путём привлечения новых сотрудников, в т. ч. в формате стажировок. Реализация концепции сетевого сотрудничества приводит к возникновению особых требований к модернизации инфраструктуры университета, а именно необходимости развития жилого кампуса – хостинга для участников мобильности.

III. Цель и задачи развития университета

Основная миссия Крымского федерального университета – формирование и развитие конкурентоспособного человеческого капитала в Республике Крым на основе создания и реализации инновационных услуг и разработок.

Стратегическая цель создания и развития Крымского федерального университета – обеспечение социально-экономического развития Крыма путём консолидации интеллектуальных сил, создания системы непрерывного профессионального образования, интеграции образования, науки и производства, а также реализации стратегического партнерства с бизнес-сообществом. Это обеспечит лидерство университета в области естественных, гуманитарных, медицинских, социальных и технических наук, его вхождение в число ведущих отечественных и мировых образовательных и интеллектуальных центров.

Достижение обозначенных миссии и цели требует решения следующих ключевых задач:

1. Интеграция крымских вузов в единую структуру, которая с учётом специфики региона сможет гарантировать современное качество высшего образования, построить систему непрерывного образования, развить сетевое взаимодействие образовательных и научных учреждений в целях более эффективного и системного развития профессионального образования и науки, укрепления их связей с сектором реальной экономики.

2. Модернизация образовательной деятельности с учётом перспектив развития региона, потребностей в конкурентоспособных квалифицированных кадрах.

3. Создание многоотраслевого научно-исследовательского комплекса, нацеленного не только на развитие и повышение

эффективности фундаментальных и прикладных исследований на основе интеграции научного потенциала вузов, институтов и научных центров Крыма, но и на координацию научных исследований по актуальным проблемам региона (в области экологии, экономики, рекреации, туризма, медицины, сельского хозяйства, альтернативной энергетики, IT-, био- и нанотехнологий, биопозитивных технологий в строительстве, сейсмической и инженерной защиты территорий, этнокультурного взаимодействия) и практическую апробацию этих научных программ в Крыму.

4. Совершенствование форм организации учебного процесса, в том числе апробация и внедрение новых образовательных технологий, образовательных ресурсов, расширение перечня направлений подготовки с учётом потребностей региона, реализация образовательных программ на базе ведущих предприятий и организаций региона.

5. Совершенствование научно-педагогического, учебно-методического, организационного, правового, финансово-экономического, кадрового, материально-технического обеспечения образовательного процесса в форме реализации инновационных проектов и программ.

6. Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

7. Создание образовательных программ, обеспечивающих междисциплинарный характер подготовки специалистов, востребованных в условиях постоянного изменения потребностей рынка труда в регионе.

8. Развитие инклюзивного образования.

9. Развитие системы непрерывного образования для повышения квалификации и переподготовки научно-педагогических и педагогических сотрудников с целью адаптации к программам и образовательным стандартам РФ, сотрудников государственных и коммерческих учреждений по специальностям, наиболее востребованным в экономической и социальной сферах Крымского региона.

10. Обеспечение интернационализации образовательных программ с целью обеспечения международной академической мобильности студентов и востребованности выпускников региона на международном рынке труда.

11. Развитие образовательных программ для привлечения в университет иностранных студентов с целью создания условий для формирования инвестиционной привлекательности региона.

12. Создание благоприятных условий для профессионального роста научно-педагогических работников и привлечения к научно-исследовательской работе талантливой молодёжи, обеспечение постоянного сотрудничества университета с ведущими учёными России и зарубежья.

13. Развитие инфраструктуры и совершенствование материально-технической базы, создание полноценного университетского кампуса: современных учебных корпусов, лабораторного комплекса, студенческих общежитий, спортивного комплекса и т. д.

14. Формирование новой региональной идентичности, комплиментарной и интегрированной в единое гуманитарное пространство страны; разработка механизмов и принципов обеспечения социальной консолидации и межнационального согласия.

15. Разработка механизмов и принципов сохранения многообразия исторически сложившихся культур Крымского региона, создание условий для их равноправного развития и взаимообогащения.

16. Создание эффективной структуры университета и управления им, развитие конкурсных принципов при подборе кадров, сохранение лучших отечественных традиций в системе высшего образования, привлечение к образовательному процессу новейших методов и технологий.

Структура федерального университета будет сформирована на основе создания в рамках университета базового (классического) института, профильных институтов и академий, имеющих определённую оперативно-хозяйственную самостоятельность и

образующих многофункциональные кластеры отраслевой и межотраслевой направленности в соответствии с приоритетными направлениями развития.

Федеральный университет будет создаваться на основе тесной интеграции с учреждениями Российской академии наук, ФАНО путём широкого привлечения сотрудников этих организаций к образовательной и научной деятельности вуза, осуществления совместных научно-образовательных проектов, научных исследований и экспериментальных разработок, создания центров коллективного пользования, совместных научных центров и лабораторий, дата-центров, уникальных стендов, интерактивных музеев, выставочных центров и т. п.

IV. Мероприятия программы

Достижение цели и решение задач университета осуществляются путём скоординированного выполнения взаимоувязанных по срокам, ресурсам и источникам финансового обеспечения мероприятий программы.

Формирование КФУ создаст предпосылки для качественного изменения содержания классического, инженерного, педагогического, экономического, юридического образования, активного вовлечения молодых людей в реализацию фундаментальных и прикладных исследований, инновационных разработок, позволит решить ряд актуальных для Крымского федерального округа вопросов, а именно:

– осуществить переход на трёхуровневую систему подготовки (бакалавриат, магистратура, аспирантура);

– разработать и внедрить основные образовательные программы высшего и среднего профессионального образования, соответствующие ФГОС, а также новые образовательные программы, обеспечивающие эффективное формирование у выпускника актуального перечня ключевых общекультурных и профессиональных компетенций, которые направлены на обеспечение кадрами ведущих отраслей экономики региона. Конкурентоспособность выпускаемых специалистов будет обеспечиваться развитием материально-технической базы и персонала вуза, внедрением передовых образовательных технологий и экспериментальных образовательных программ, маркетинговой ориентацией, прежде всего, на запросы работодателей и инвесторов;

– разработать и внедрить современные образовательные технологии, обеспечивающие соответствие уровня и содержания профессиональной подготовки требованиям международного рынка образовательных услуг и рынка труда;

– отработать механизм подготовки современных педагогов, призванных обеспечить качественные улучшения в системе довузовского и вузовского образования;

– реализовывать перспективные инновационные проекты путём создания технико-внедренческих зон, технологических кластеров, экспериментальных площадок и комплексов и т.д.;

– создать эффективную систему дополнительного образования: развить различные формы довузовской подготовки; проводить переподготовку и повышение квалификации специалистов с высшим образованием с целью удовлетворения индивидуальных потребностей граждан в личностном и профессиональном росте, а также обеспечения потребностей государства в квалифицированных, обладающих высоким уровнем профессионализма и культуры кадрах. Деятельность КФУ будет ориентирована как на централизованную целевую переподготовку кадров, инициируемую предприятиями и организациями, так и на индивидуальное повышение квалификации и переподготовку. Соответственно, заказчиками образовательных программ могут выступать как юридические, так и физические лица;

– создать эффективную систему инклюзивного образования и социальной реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья с помощью современных информационно-компьютерных и образовательных технологий;

– разработать и внедрить систему менеджмента и контроля качества предо-

ставляемых образовательных услуг параллельно с мониторингом потребностей работодателей, начиная с этапа формирования образовательной программы и вплоть до этапа трудоустройства и оценки качества трудовой деятельности выпускников.

Необходимым элементом развития университета является участие в предоставлении образовательных услуг на международном рынке, что будет обеспечено разработкой образовательных программ на основе ФГОС в соответствии с международным рамками квалификации и с учётом специфики рынка труда и экономики стран, заинтересованных в получении образования на территории региона; совершенствованием и развитием лабораторной базы научных исследований посредством создания международной сети исследовательских лабораторий, интегрированных в процесс подготовки специалистов и создания инновационных технологий; созданием системы формирования имиджа университета, позволяющей привлечь к обучению по разработанным образовательным программам граждан СНГ, стран ближнего и дальнего зарубежья.

Обеспечение сетевого сотрудничества и академической мобильности должно стать одним из базовых условий качественной подготовки специалистов в университете. Программа развития академической мобильности включает сохранение существующих и освоение новых программ международного обмена студентов; привлечение к работе в университете ведущих российских и зарубежных специалистов; продолжение внедрения кредитно-модульной организации учебного процесса на основе ECTS; организацию учебного процесса по индивидуальным образовательным траекториям; развитие дистанционного обучения с использованием современных коммуникационных технологий; расширение практики включенного обучения и получения двойных дипломов с последующей выдачей выпускникам обменных программ европейского приложения к диплому; улучшение условий и расширение возможностей для обучения (в том числе в магистратуре, аспирантуре и докторантуре) иностранных граждан за счёт введения образовательных программ на английском языке; развитие устойчивых связей с ведущими зарубежными вузами.

Для обеспечения роли университета в качестве лидера образования на государственном и международном уровне необходимо определить структуру подготовки кадров по всем образовательным уровням и направлениям подготовки на основе срочных, среднесрочных и долгосрочных прогнозов потребности в специалистах в Республике Крым и Севастополе с учётом необходимости переподготовки кадров, востребованных на региональном, государственном и международном рынке труда; сформировать перечень компетенций для всех уровняй подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура), обладание которыми позволит выпускнику быть конкурентоспособным и востребованным на рынке труда; выработать направленную на формирование установленного ФГОС перечня компетенций методику обучения с использованием интерактивных методов и дистанционных технологий образования.

Обеспечение лидерства университета на государственном и международном уровне предполагает создание системы управления качеством образовательных программ в соответствии с требованиями международных стандартов как на уровне их создания и реализации, так и на уровне трудоустройства выпускников, а также инновационного внедрения результатов научно-исследовательской работы студентов.

Это достигается посредством внутривузовской системы управления качеством образования; мониторинга качества образования с участием работодателей и общественно-профессиональных объединений; активного сотрудничества с международными аккредитационными агентствами по оценке качества основных образовательных программ, реализуемых в университете; целевых академических обменов препо-

давательского и студенческого составов университетов.

Организация учебного процесса в университете будет базироваться на широком спектре образовательных технологий: самостоятельная работа студентов; современное информационное обеспечение учебного процесса; дистанционные технологии; формирование и реализация индивидуальной образовательной траектории; тьюторское сопровождение процесса реализации индивидуальной образовательной траектории.

Для реализации задачи модернизации научно-исследовательского процесса и инновационной деятельности осуществляются следующие мероприятия:

– создание системы управления научными исследованиями;

– создание исследовательских лабораторий мирового уровня;

– развитие инновационной деятельности.

Условия эффективности инновационной деятельности:

– разработка и реализация предложений по совершенствованию нормативно-правовой базы, способствующей формированию инновационной среды Республики Крым;

– кооперация с другими ведущими вузами и академическими институтами Республики Крым и России для создания системы доступа к современным технологиям и базе научных исследований;

– интеграция в единую сеть региональных Центров трансфера технологий;

– создание и развитие технопарка и бизнес-инкубатора КФУ на основе инновационного потенциала объединяемых вузов;

– создание интегрированных учебно-научных и учебно-научно-производственных центров по приоритетным областям науки;

– создание Центра коллективного пользования наукоёмким оборудованием;

– создание межфакультетских научно-исследовательских центров и лабораторий для проведения междисциплинарных исследований;

– внедрение результатов научных исследований в учебный процесс;

– увеличение количества новых перспективных научных специальностей подготовки докторов и кандидатов наук, повышение эффективности аспирантуры и докторантуры;

– развитие научно-исследовательской работы студентов, создание студенческих конструкторских бюро, информационно-компьютерных и других организационных структур студенческой научной работы;

– создание на базе университета региональных научно-исследовательских центров и институтов, которые могут сформировать научно-исследовательский комплекс и стать важным фактором инновационного развития региона;

– создание универсального малого инновационного предприятия (опытного завода) по производству строительных материалов и изделий, который позволит в промышленных условиях доводить разработанные ресурсо- и энергосберегающие технологии и станет демонстрационной площадкой для представления и трансфера новых технологий, замыкая таким образом весь цикл создания инновационного продукта.

Деятельность КФУ поможет создать в Крыму мощный многоотраслевой научно-исследовательский комплекс, нацеленный не только на развитие и повышение эффективности фундаментальных и прикладных исследований за счёт интеграции научного потенциала вузов, институтов и научных центров Крыма, но и на координацию научных исследований по актуальным проблемам региона. При этом должна учитываться главная цель – разработка концептуальной модели устойчиво-ноосферного развития Крыма и превращение его в экспериментальный полигон такого развития.

Развитие международного и стратегического партнерства.

Цель КФУ в международном партнерстве – достижение международного уровня образования и науки, что будет содействовать решению задач социально-экономического развития Крыма, его интеграции в экономическое, культурное, научно-образовательное и информационное пространство Российской Федерации.

Таким образом, важнейшей задачей становится формирование системы стратегического партнерства с региональными, федеральными и зарубежными организациями, включая университеты, НИИ, научные центры, наукоёмкую промышленность и инновационный бизнес, реализацию идей частно-государственного партнёрства в научно-технологической и образовательной сферах. С учётом геополитической роли Крыма КФУ должен актуализировать партнёрские отношения с сопредельными и дальними странами Черноморского и Средиземноморского регионов.

В этой связи приоритетными направлениями сотрудничества КФУ являются:

– сотрудничество с исследовательскими, образовательными и инновационными структурами Российской Федерации, что позволит КФУ определить собственное место в стратегии развития науки и образования РФ;

– сотрудничество с исследовательскими, образовательными и инновационными структурами Черноморского и Средиземноморского регионов, включая Украину и страны СНГ, что позволит содействовать формированию пояса лояльности вокруг Крыма;

– сотрудничество с исследовательскими, образовательными и инновационными структурами Китая, в частности Шанхайской организацией сотрудничества, что позволит реализовывать интегративный подход концепции международного сотрудничества РФ.

Основные мероприятия реализации поставленных задач в рамках приоритетных направлений сотрудничества:

– наращивание объёма экспорта образовательных услуг, в том числе в рамках англоязычных программ международного уровня;

– продвижение образовательных программ изучения русского языка и профессиональных образовательных программ на русском языке, взаимодействие с русскоязычным населением, проживающим на территории Черноморского и Средиземноморского регионов, включая Украину и страны СНГ, содействие распространению русского языка за пределами РФ;

– участие в профессиональных ассоциациях, технологических платформах и кластерах;

– координация межкультурного взаимодействия, его популяризация в СМИ;

– участие и постепенное укрепление позиций в международных рейтингах, формирование международного имиджа КФУ.

Ожидаемые результаты программы развития стратегического и международного партнерства:

– модернизация образовательного процесса посредством бенчмаркинга лучших российских и зарубежных практик, их адаптации к крымской специфике, формирование совместных с ведущими компаниями программ переподготовки;

– модернизация научно-исследовательского процесса и развитие научных школ посредством наращивания критической массы новейших знаний и научного кадрового потенциала;

– развитие кадрового потенциала и формирование качественного контингента обучающихся посредством привлечения талантливой молодежи и ведущих ученых и преподавателей из других регионов РФ и из-за рубежа, развитие внутренней и внешней академической мобильности;

– модернизация инфраструктуры университета посредством участия в составе консорциумов в конкурсах соответствующих программ в соответствии с приоритетными научными направлениями университета;

– формирование конкурентоспособной инновационной системы мирового уровня при интеграции в международные сети трансфера технологий, в международную инфраструктуру поддержки инноваций.

Для реализации задачи модернизации инфраструктуры необходимо как развитие поддерживающей инфраструктуры, так и развитие кампусов университета.

Модернизация и развитие информационно-компьютерной структуры. С учётом нынешних возможностей всех вузов, интегри-

рующихся под эгидой КФУ, информационное обеспечение и компьютерная структура университета потребует серьёзного развития. Целью этой модернизации является развитие и совершенствование образовательной и научной информационно-коммуникационной среды университета, обеспечивающей эффективную и качественную подготовку специалистов, интеграцию КФУ в национальную и мировую систему образования.

Одним из приоритетных направлений деятельности федерального университета станет развитие и совершенствование оперативного информационно-издательского обеспечения учебного процесса и научно-исследовательской деятельности учебно-методическими, учебными, научными и научно-популярными публикациями. Развитие цифровых информационных технологий обуславливает необходимость расширения сферы издательской деятельности в направлении работы с электронными мультимедийными ресурсами.

Деятельность информационно-издательского медиацентра в КФУ будет направлена на обеспечение медиаподдержки одной из важнейших функций университета по формированию научного мировоззрения и генерации инновационной среды.

Информационно-издательский медиацентр также будет служить базой учебных и производственных практик для студентов, обучающихся по направлениям подготовки: „Журналистика", „Издательское дело", „Реклама и связи с общественностью", „Технология полиграфического и упаковочного производства", „Графика (оформление печатной продукции) ".

Развитие материально-технической базы:

– разработка комплексной программы реконструкции и обновления основных фондов, выполнение ремонтных и строительных работ, включая учебные корпуса, лаборатории, общежития, спортивные сооружения, ботанический сад, базу учебно-производственной практики и отдыха студентов „Прометей" (г. Алушта);

– повышение эффективности использования финансовых и материально-технических ресурсов, привлекаемых для обеспечения развития КФУ;

– расширение источников и использование принципа многоканального финансирования (выполнение инновационных, инвестиционных, грантовых учебных и научных проектов; участие в программах международного, общегосударственного и регионального уровней; внедрение каждым структурным подразделением платных услуг, которые могут предоставляться согласно законодательству РФ);

– установление правил прозрачного распределения средств на материально-техническое обеспечение, ремонтные и строительные работы между институтами и факультетами с учётом их объективных потребностей и стратегических направлений развития университета; определение доли заработанных факультетами внебюджетных средств, которая остаётся в их распоряжении, усиление личной ответственности руководителей подразделений за использование выделенных ассигнований;

– развитие инфраструктуры собственного производства (хозяйственные услуги, научно-инновационная, производственная, издательская деятельность, коммерциализация предоставления внешних образовательных, информационных услуг, разработок программного продукта и т.п.) как для удовлетворения внутренних университетских нужд с существенной экономией средств, так и для внешней реализации товаров и услуг, в том числе и за счёт развития собственных бизнес-проектов;

– осуществление контроля (учёный совет, профсоюзная организация, студенческое самоуправление) за эффективностью распределения и выполнения всех статей сметы университета.

Повышение социального статуса сотрудников и студентов университета:

– установление и соблюдение научно обоснованных и дифференцированных норм

учебной нагрузки для научно-педагогических работников;

– поддержка и развитие студенческого самоуправления, студенческих инициатив в социальной сфере;

– увеличение количества мест для проживания в общежитиях и повышение уровня их комфортности;

– разработка и внедрение здоровьесберегающих технологий и обеспечение мотивации и условий для здорового образа жизни (медицинское обслуживание, психологическое консультирование, развитие спортивных и туристических секций, соблюдение расписания учебных занятий, рациональное и качественное питание);

– создание условий для развития спорта и физической культуры;

– формирование уважительного отношения к ветеранам Великой Отечественной войны, ветеранам труда, использование их знаний и опыта для организации научной, педагогической и общественной работы, воспитания молодёжи;

– поддержка и стимулирование профессионального развития научно-педагогических работников;

– внедрение рейтинговой системы оценки работы профессорско-преподавательского состава и переход к «эффективным контрактам»;

– совершенствование системы общеуниверситетских наград, поощрений, отличий и обеспечение их торжественного вручения.

Повышение эффективности управления. Создание и развитие федерального университета предопределяет необходимость повышения эффективности его управления:

– усовершенствование структуры университета; при необходимости укрупнение отдельных подразделений, создание новых;

– расширение полномочий структурных подразделений в учебно-методической, научно-исследовательской, международной и хозяйственной деятельности одновременно с повышением ответственности за эти направления работы;

– осуществление постепенного перехода к сбалансированной децентрализованной системе управления;

– содействие активной деятельности со стороны общественных организаций, фондов, меценатов, СМИ; привлечение их к разработке и реализации образовательных и научных программ;

– развитие и расширение роли студенческого самоуправления в учебно-воспитательном процессе;

– обеспечение открытости процесса разработки основных локальных нормативных документов, их экспертизы и обсуждения;

– в условиях необходимости повышения конкурентоспособности КФУ обеспечение усиления роли конкурентоспособности кафедр, факультетов, институтов и других структурных подразделений, профессорско-преподавательского состава, внедрение и усовершенствование системы рейтинговой оценки деятельности, предоставления преференций лидерам, стимулирование саморазвития и эффективного повышения квалификации;

– создание эффективной системы регулярной отчётности каждого выборного руководителя перед своим коллективом по всем направлениям деятельности, чёткое соблюдение демократических принципов избирательной системы;

– подготовка резерва менеджерских кадров, привлечение к управлению университетом на всех направлениях и уровнях молодых менеджеров, которые способны обеспечить успешность работы федерального университета в новых условиях.

V. Ресурсное обеспечение реализации программы

Финансовая оценка затрат на реализацию программы не включает расходы на текущее функционирование университета и предполагает выделение дополнительных бюджетных ассигнований на мероприятия по его развитию в объёме 5000000,0 тыс. рублей, в том числе по 1000000,0 тыс. рублей в 2015 и 2016 гг., по 1250000,0 тыс. рублей в 2017 и 2018 гг., 500000,0 тыс. рублей в 2019 г.

VI. Этапы реализации программы. Программа реализуется в 3 этапа.

Этапы	**Содержание деятельности**	**Основные задачи и мероприятия**
Первый этап 2015 г.	Создание университета и изменение его типа на автономное образовательное учреждение	Реорганизация университета путём объединения образовательных и научных учреждений. Инвентаризация имущественного комплекса и материально-технической базы образовательных и научных учреждений. Анализ эффективности образовательной деятельности учебных заведений по удовлетворению потребностей в кадрах заинтересованных предприятий и учреждений. Создание новых образовательных программ. Формирование системы сетевого сотрудничества. Анализ эффективности научной деятельности и развитие научных направлений, приоритетных для Республики Крым и РФ. Создание системы мониторинга и поощрения деятельности кафедр, центров и лабораторий, ППС, работающих по приоритетным направлениям КФУ. Начало модернизации информационной инфраструктуры университета и системы управления университетом. Разработка системы реализации государственного заказа.
Второй этап 2016-2018 гг.	Развитие университета	Привлечение ведущих специалистов и учёных для работы в университете. Завершение разработки учебных образовательных стандартов и программ с учётом требований работодателей. Развитие материально-технической базы и имущественного комплекса по приоритетам. Расширение международного и межрегионального сотрудничества, развитие сетевого сотрудничества. Интеграция с академическими и отраслевыми научными учреждениями. Завершение формирования основной структуры университета.
Третий этап 2019 гг.	Завоевание университетом лидирующих позиций в российском и укрепление позиций в мировом образовательном пространстве	Стабилизация финансового состояния. Постоянный и устойчивый рост доходов от инновационных научно-технических разработок и предоставления образовательных и иных услуг.

VII. Показатели оценки эффективности деятельности университета

Показатели реализации настоящей программы разбиты по следующим группам: показатели успешности и конкурентоспособности университета в сфере образования; показатели результативности исследовательских и технологических работ; показатели развития кадрового потенциала; показатели международного и национального признания; показатели экономической и финансовой устойчивости университета.

Значения показателей базируются на макроэкономических, демографических и иных прогнозах, на данных оценки вклада университета в социально-экономическое развитие региона.

VIII. Ожидаемые результаты

Модернизация высшего образования Крыма путём создания федерального университета предполагает внедрение инновационных образовательных программ среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовского и дополнительного образования, обеспечение системной модернизации образования, подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров на основе применения современных образовательных технологий, выполнение широкого спектра фундаментальных и прикладных научных исследований, обеспечение интеграции науки, образования и производства, в том числе путём доведения результатов интеллектуальной деятельности до практического применения в производство и социальную сферу. В долгосрочной перспективе федеральный университет должен стать одним из центров внутрироссийской и международной академической мобильности и региональным лидером в научной и образовательной сферах, в создании условий для адекватного кадрового и научного обеспечения социально-экономического развития уникального геополитического региона, каким является Крым.

Социальный эффект будет определяться повышением уровня подготовки специалистов за счёт применения инновационных технологий в образовании, согласованием интересов и потребностей бизнес-структур, работодателей и университета.

Коммерческий эффект будет состоять в увеличении объёмов научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, контингента студентов и слушателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров, создании инновационно-производственной инфраструктуры, способствующей увеличению количества структур, занимающихся разработкой и реализацией наукоёмкой продукции, увеличении объёмов издательской, информационной, консалтинговой и экспертной и другой деятельности.

Структурно-организационный эффект будет обеспечен унификацией процесса управления университетом, учебных планов и программ, сокращением дублирования функций управления различными образовательными и научными учреждениями, оптимизацией финансирования.

Инновационный эффект в науке и образовании будет достигнут за счёт синтеза прикладных и фундаментальных исследований, создания системы доведения разработок сотрудников университета до уровня товаров и услуг, расширения международного сотрудничества в сфере образования и науки, разработки и внедрения инновационных форм и методов организации образовательной и научной деятельности и управления ею, применения интерактивных информационных технологий, приращения интеллектуальной собственности, тиражирования инновационных методик в системе высшего образования региона и страны.

IX. Управление реализацией программы

Руководителем настоящей программы является ректор университета, который несёт персональную ответственность за её реализацию, конечные результаты, целевое и эффективное использование финансовых средств, а также определяет формы и методы управления реализацией настоящей программы.

Функции оценки и контроля реализации настоящей программы осуществляют учёный совет университета и наблюдательный совет университета. Реализация настоящей программы осуществляется при непосредственной помощи попечительского совета, который по мере необходимости рассматривает материалы о ходе реализации настоящей программы, разрабатывает рекомендации по приоритетным направлениям деятельности в рамках настоящей программы.

Важным условием эффективности управления реализацией настоящей программы является оценка её мероприятий и результатов, что предполагает привлечение ко всем мероприятиям внешних и внутренних академических и практических экспертов, участие внешних специалистов в работе экспертных советов. Внешний экспертный совет состоит из представителей органов государственной власти, промышленности, бизнеса, специалистов ведущих зарубежных и российских университетов и научных центров. Совещательные функции возлагаются на внутренний экспертный совет, в состав которого входят ведущие эксперты по основным тематическим направлениям настоящей программы.

Глузман А. В. , Редькина Л. И. , Глузман Н. А. , Горбунова Н. В.

УДК 371.13(470-13):37.014.5

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕСПУБЛИКЕ КРЫМ: ОПЫТ СИСТЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Трансформации, происходящие в современном обществе и научном мире, обусловили необходимость разработки и реализации Концепции развития педагогического образования в Республике Крым, определяющей общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи региональной политики в области педагогического образования и механизмы их реализации как фундаментальной составляющей становления, укрепления и прогрессивного развития Республики Крым. Нормативную базу разработки Концепции составляют нормативно-законодательные документы, закрепляющие права граждан на получение образования.

Цель – определить стратегические приоритеты в развитии системы педагогического образования Республики Крым для формирования республиканской модели непрерывного педагогического образования, интегрированной в образовательное пространство Российской Федерации, удовлетворяющей потребности общества в качестве подготовки педагогических кадров.

Основные задачи:

– совершенствование законодательной нормативно-правовой базы функционирования республиканской модели педагогического образования на основе дальнейшей демократизации и участия общества в управлении образованием;

– развитие педагогического образования с учётом исторических, национальных, демо-

графических, географических, экономических и культурных особенностей Крыма;

– изменение содержания программ педагогического образования, технологий обучения, учебно-методического обеспечения, развитие материально-технической базы для реализации нового профессионального стандарта педагога;

– разработка моделей гибкой многоуровневой и многоканальной подготовки педагогических работников, включающих новые формы практики, механизмы сетевого взаимодействия организаций среднего, высшего и дополнительного профессионального образования;

– создание эффективной региональной системы осуществления профинформационной и профориентационной работы, профессионального отбора абитуриентов на педагогические специальности;

– повышение эффективности высших учебных заведений, реализующих программы подготовки педагогов, за счёт введения совместных программ практической подготовки педагогических кадров на основе сетевого взаимодействия колледжей и вузов, развития магистерских программ для различных категорий абитуриентов; насыщение учебных планов разветвлённой системой практик, стажировок;

– создание республиканской системы оценки качества педагогического образования, организация методической поддержки разработки и реализации программ развития педагогических вузов, имеющих признаки неэффективности по результатам ежегодного мониторинга;

– разработка и апробация системы независимой профессиональной сертификации педагогов, получивших педагогическое образование в разных программах подготовки, с целью обеспечения системы сопровождения выпускников и развития карьеры учителя; создание общественно-профессиональной системы оценки качества педагогических программ;

– интеграция педагогического образования, науки и производства;

– создание механизмов привлечения сектора реальной экономики для повышения качества педагогического образования;

– совершенствование финансового, кадрового обеспечения системы педагогического образования, а также повышение социального статуса педагогических работников.

Основные проблемы профессионально-педагогического образования в Республике Крым***, разрешаемые в ходе реализации Концепции***:

1) проблемы входа в профессию:

– низкий средний балл ЕГЭ абитуриентов педагогических программ и отсутствие возможности отбора абитуриентов;

– низкий процент трудоустройства выпускников педагогических программ по специальности;

2) проблемы профессиональной подготовки:

– неудовлетворительное качество подготовки выпускников (устаревшие методы и технологии, недостаточного количества часов на практику и стажировку, отсутствие деятельностного подхода к подготовке студентов, отсутствие связи между изучением учебных дисциплин и потребностями учреждений образования);

– слабое вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, плохое ресурсное оснащение учебного процесса в педагогических программах;

3) проблемы удержания в профессии:

– отсутствие прогнозирования потребностей в педагогических кадрах по регионам;

– отсутствие ответственности регионов Республики Крым за невыполнение программы трудоустройства выпускников, низкую эффективность привлечения на должность учителя способных выпускников;

– отсутствие системы профессиональной поддержки и сопровождения молодых учителей, а также отсутствие перспектив карьерного роста учителя;

– возросший процент работающих учителей пенсионного возраста, фактически не соответствующих современным требованиям.

Конкретизация, специфика проявления данных проблем, их функционирование и разрешение связаны с комплексом ***противоречий***, являющихся механизмом развития педагогического образования Республики Крым, к которым относим:

1. Противоречие между новыми требованиями государства, общества и производства Российской Федерации, предъявляемыми к профессиональному уровню педагогов, и возможностями их выполнения существующим корпусом педагогических работников.

2. Новые общие для всех профессий квалификационные требования, связанные с гуманизацией, интеллектуализацией и информатизацией труда, совмещением его с управленческими, менеджерскими функциями, предпринимательством и бизнесом, творческим подходом к педагогической деятельности вступили в противоречие с существующими общими квалификационными требованиями.

3. Противоречие между существующей в системе образования Республики Крым потребностью в высококвалифицированных кадрах профессионально-педагогической направленности и невозможностью обеспечить масштабы такой подготовки в вузах профессионально-педагогического профиля.

4. Противоречие между общественной значимостью ряда профессий и их непривлекательностью для населения.

5. Регионализация образования и децентрализация управления ослабили возможности государственного регулирования образовательного процесса, вступив с ним в противоречие.

6. Противоречия и проблемы в формах, методах и содержании профессионально-педагогического образования.

Названные проблемы служат основанием для изменения целевых ориентаций, внедрения системы многоуровневого непрерывного педагогического образования в Республике Крым.

Принципы реализации Концепции. Принципы открытости, целостности, коллегиальности, культуросообразности, самоопределения, наставничества, непрерывности, вариативности, ориентации на перспективу, эффективности, динамизма, инновационности занимают центральное место и играют ключевую роль в модернизации системы педагогического образования Республики Крым.

Миссия и приоритетные направления развития системы педагогического образования. Миссия системы педагогического образования Республики Крым – приоритет человеческого потенциала в интеграции науки и образования.

Система педагогического образования реализует свою миссию в целом ряде мероприятий по следующим **приоритетным направлениям:**

А) В ДОВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:

Приоритет I: *Педагогическая поддержка будущих абитуриентов в профессиональном самоопределении.*

Приоритет II: *Обеспечение качественной довузовской профильной подготовки к поступлению и обучению в педагогическом вузе.*

Приоритет III: *Выявление, поддержка и развитие одарённой молодёжи, ориентированной на получение высшего педагогического образования.*

Б) В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ:

Приоритет I: *Подготовка квалифицированного педагога, востребованного на рынке труда, развитие личностно-профессионального потенциала специалиста и его мобильности.*

Приоритет II: *Обновление содержания профессионального педагогического образования в соответствии с тенденциями социально-экономического развития Крымского региона.*

Приоритет III: *Создание необходимой ресурсной базы современного профессионального образования (кадровый потенциал, материально-техническое обеспечение, информационно-методическое обеспечение образовательного процесса).*

В) В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ:

Приоритет I: *Подготовка компетентных педагогов-специалистов, обеспечивающих инновационное развитие системы педагогического образования, социокультурной сферы и экономики Республики Крым и России.*

Приоритет II: *Создание условий для проведения научных исследований; формирование нового поколения педагогических научных кадров.*

Приоритет III: *Продолжение формирования общей и профессионально-личностной культуры, активной жизненной позиции будущих педагогов.*

Приоритет IV: *Обеспечение научной, педагогической и управленческой деятельности высококвалифицированных инициативных педагогических кадров.*

Приоритет V: *Обеспечение здорового образа жизни студентов и преподавателей.*

Г) В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ ОБРАЗОВАНИИ:

Приоритет I: *Обеспечение преемственности в подготовке научно-педагогических кадров в системе высшего педагогического образования.*

Приоритет II: *Формирование гибкой системы непрерывного педагогического образования.*

Д) В ДИСТАНЦИОННОМ ОБРАЗОВАНИИ:

Приоритет I: *Создание региональной системы дистанционного образования в Республике Крым.*

Приоритет II: *Создание эффективных механизмов ресурсного обеспечения системы дистанционного образования.*

Е) В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ:

Приоритет I: *Создание системы комплексного сопровождения инклюзивного образования и учебно-реабилитационных условий.*

Приоритет II: *Реализация комплекса мер по повышению эффективности социальной адаптации и интеграции в общество студентов с ограниченными возможностями здоровья, в том числе студентов-инвалидов, студентов-сирот и студентов, оставшихся без попечения родителей.*

Модернизация содержания педагогического образования.

Приоритетными направлениями модернизации содержания педагогического образования являются:

– анализ образовательной политики в целом по стране и по каждому региону в отдельности;

– определение заказа и создание условий для его выполнения, внесение изменений в содержание непрерывного педагогического образования;

– совершенствование нормативно-правовой базы, разработка экономических и управленческих механизмов реализации государственной политики в области непрерывного педагогического образования, обеспечение единства и приоритетности непрерывного педагогического образования в жизнедеятельности государства и общества;

– мониторинг состояния системы непрерывного педагогического образования, совершенствование методов и механизмов прогнозирования развития системы непрерывного педагогического образования;

– введение необходимых структурных изменений в систему непрерывного педагогического образования;

– координация деятельности всех органов власти, ответственных за развитие образования, и всех звеньев системы непрерывного педагогического образования;

– управление качеством подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров;

– формирование региональных систем непрерывного педагогического образования путём создания учебно-научно-педагогических комплексов, объединяющих все его ступени;

– совершенствование системы аттестации и переаттестации педагогов и руководителей, сертификация педагогической деятельности учителя.

Технология реализации Концепции: условия, этапы, проекты. Модернизация сис-

темы педагогического образования Республики Крым может быть успешно осуществлена в рамках поэтапной реализации Концепции.

Модель системы педагогического образования

Основная идея разработки модели состоит в создании целостного, саморазвивающегося, мобильного регионального педагогического образования на основе объединения всех его субъектов в единое пространство, для которого характерна инновационность, ориентация на передовой отечественный опыт, культурные традиции и мировые тенденции.

Цели:

– модернизация, повышение качества профессиональной подготовки с целью усиления интеллектуального, духовно-нравственного, профессионально-творческого потенциала педагогических кадров, имеющих ценностно-смысловые установки на инновационно-педагогическую, инклюзивную деятельность и способных работать в постоянно меняющихся социокультурных условиях;

– построение системы регионального педагогического образования опережающего типа на основе сетевого взаимодействия с целью повышения его результативности;

– интеграция и сближение программ профессионального педагогического образования с реальными потребностями работодателей благодаря созданию многоканальной системы получения педагогического образования.

Предлагаемая модель является структурно-функциональной, т.е. такой, в которой отражаются связи между инновационными функциями системы педагогического образования и структурными компонентами её деятельности, обеспечивающими их реализацию. В случае приведения структурных компонентов в деятельное состояние они становятся механизмами, „запуск" которых способствует развитию системы. Под функциями в данном контексте имеются в виду функции, способствующие развитию само́й образовательной деятельности системы педагогического образования Республики Крым, превращению её в инновационную деятельность.

Модель представляет собой совокупность единиц, в качестве которых выступают подструктуры целостной системы педагогического образования Республики Крым: довузовское, среднее профессиональное, высшее, послевузовкое образование и педагогическое образование, получаемое в рамках повышения квалификации и переподготовки.

В каждой подструктуре выделены основные нововведения, которые будут способствовать её модернизации и приведению в соответствие с требованиями педагогического образования, и определены механизмы инновационного развития, запуск которых будет способствовать достижению нового качественного уровня каждой подструктуры.

АННОТАЦИЯ

В статье предложена Концепция развития педагогического образования в Республике Крым, определяющая общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи региональной политики в области педагогического образования и механизмы их реализации как фундаментальной составляющей становления, укрепления и прогрессивного развития Республики Крым.

Ключевые слова: концепция, педагогическое образование, профессиональная подготовка, модернизация.

SUMMARY

The article proposes the Concept of development of teacher education in the Republic of Crimea, the general strategy, basic directions, priorities, objectives of regional policy in the field of teacher education and mechanisms for their implementation as a fundamental component of development, strengthening and progressive development of the Republic of Crimea.

Key words: concept, teacher education, professional training, modernization.

Извеков И. Н.

УДК 37.014.5(470+571):929.5

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНЕАЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ РЕГИОНОВ РОССИИ

В процессе наших исследований (с 1993 г.) причин утраченной вступившими в XXI век россиянами народной воспитательной традиции помнить и чтить родство своё можно отметить главную из них: культурный, нравственный, интеллектуальный разрыв между современниками и предками, памятью о тех, кто в минувшие столетия стоял в цепи генеалогической преемственности поколений.

Цель статьи – рассмотреть духовно-нравственный потенциал генеалогической культуры как основы воспитания человека, его гражданственности, патриотизма и толерантности.

Казалось бы, что отношение социума к памяти предков, семейным традициям, истории семьи каждого гражданина и её роли в истории страны настолько естественно, нравственно, гуманно и востребовано, что можно было бы и не упоминать о генеалогическом феномене идентификации личности в воспитательной проблеме человека как субъекта общения и доверия. Однако на практике наблюдается иная картина. Так, например, известный просветитель, генеалог И. В. Сахаров справедливо отмечает наличие некого заболевания общества исторической амнезией. В одной из публицистических статей он написал: „У подавляющего большинства наших сограждан не только отсутствует память о культурных традициях прошлого, но и вообще утрачено чувство родовых корней, утрачена память о близких предках, не говоря о предках дальних” [4, с. 4.]. В ряде педагогических и психологических исследований, связанных с совершенствованием воспитательной деятельности социальных институтов РФ, констатируется, что в новый век вступило не одно поколение наших сограждан, которые в большинстве своём даже не интересовались и не интересуются своими истоками: не знают и не помнят своего родства. Отмечается, что эти поколения не подозревали и не подозревают, насколько изучение и почитание истории своей семьи не только духовно обогащает сознание и нравственно воспитывает человека, но и может оказаться занятием практически полезным, необходимым и к тому же увлекательным, познавательным, гуманным и востребованным не только современниками, но и потомками.

В условиях построения гражданского общества в России, демократизации, гуманитаризации и гуманизации образовательного пространства особую значимость приобретает обращение к забытой в настоящее время многовековой (дореволюционной) народной практике воспитания россиян, основанной на генеалогической преемственности поколений, почитании семьи. Такая практика являлась незыблемой до образования РСФСР (1918 г.), пропагандировалась, внедрялась правительством и церковью в систему просвещения дореволюционной России, поддерживалась не только в семейном воспитании, но и во всех социальных институтах. Во вновь образованном социалистическом государстве произошло отречение новой вертикалью власти от сформированных в минувшем тысячелетии сложившихся корпоративных сословий предков в неконституционном монархическом государстве. В такой ситуации сложившиеся в XIX веке цели воспитания (формирование всесторонне и гармонически развитой личности) в стране советов потребовали частичного сужения цели, пересмотра и конкретизации задач образования, но не привели к отмене самой цели. Нагря-

нувшие изменения в воспитании оказались связанными с тем, что в годы советской власти существенно изменилось понятие гражданина страны. Для определения гражданства страны советов принималась принадлежность старших поколений к пролетариату или беднейшему (неимущему) крестьянству. Население, помнящие своё сословное родство, почитающее свои дореволюционные истоки, подвергалось гонению, а в ряде случаев, ограничения прав гражданства, вплоть до присвоения им ярлыка „врага народа" со всеми вытекающими из этого последствиями. Такая ситуация во многом способствовала утрате россиянами народной воспитательной традиции помнить и чтить родство своё в XX веке.

Проблема духовно-нравственного воспитания в XX веке (после 1917 года) в полном объёме волюнтаристски решалась партийной элитой правящей партии с позиции формирования коммунистической морали, определяющейся совокупностью норм и правил поведения строителей коммунизма и будущих членов коммунистического общества. Такой подход в воспитании исключал одну из важных гражданских заповедей необходимости помнить и чтить сложившееся в течение веков российское родство с предками, ибо предки для потомков советского времени рассматривались не иначе как „пережиток прошлого", как представители отторгнутого новой формацией „буржуазного общества". В этих условиях обращение к преемственности поколений и к генеалогической культуре личности как одной из составляющих общей культуры, нравственности человека, его воспитанности помнить и чтить родство были исключены из практики воспитания и обучения на всех уровнях образования СССР. Всё это, в конечном итоге, привело к отчуждению советских граждан от родных корней, преемственности поколений и вследствие этого – к разрушению семейных традиций и обычаев, повреждению устоев семьи, нарушению семейного уклада, интеллектуальному разрыву между современниками и предками, девальвации семейных ценностей, снижению социальной значимости семьи и ослаблению её воспитательных функций.

При образовании в 1993 году Российской Федерации как демократического гражданского государства, гарантирующего своей конституцией человеку легитимно обращаться к преемственности поколений, стала вновь востребована проверенная веками, народная традиция «Помнить и чтить родство своё». Эта концепция в воспитании и образовании демократического государства вновь стала тем условием, которое позволяет человеку не только представить и сохранить в своём сознании жизнь и быт предшествующих поколений, их занятия, традиции, обычаи, но и идентифицировать себя со своими истоками. Генеалогическая идентификация отражает сформированную у человека под воздействием потребности воспроизвести и запечатлеть в сознании жизнь предков – «картину исторического сознания», основанную на генеалогии, самоощущении личностью собственной жизни с проекцией на историю своей семьи, своей малой родины, своего народа, страны, Отечества. Генеалогическая идентификация личности – это путь осознания себя как субъекта полновесного исторического процесса, занимающего определённое место в современной социальной ситуации через трансляцию социальной памяти о семье, предках, роде для современников и потомков [2, с. 219–220].

Целенаправленное приобщение личности к истории семьи, воспитание генеалогической культуры на основе использования инновационных программ в системе воспитания и образования позволят создать предпосылки для более успешного духовно-нравственного развития человека в социуме, ибо семейная память – основа культуры. Формирование генеалогической культуры личности с акцентом на генеалогический аспект обусловлено необходимостью восстановить преемственность поколений, имеющую как теоретическую, так и практическую

ценность для нравственного становления личности в современном гражданском обществе.

Среди множества объективных и субъективных факторов экономических преобразований в России после 1993 года можно выделить социальную ситуацию общественного развития, способствующую или препятствующую развитию генеалогической культуры личности как проблемы, зависящей только от семейного воспитания. Нельзя не согласиться, что особое место в формировании генеалогической культуры принадлежит семье как первому организующему началу приобщения ребёнка к истории семьи, рода, семейным традициям, дальним и близким предкам. Семья выступает первым по времени фактором, влияющим на формирование генеалогической культуры гражданина страны. В настоящее время усиливается роль семьи как фактора воспитания человека. Именно семья призвана обеспечить с момента рождения до старости чувство защищённости и душевного комфорта. Как правило, в семье закладываются основы нравственного поведения молодого гражданина, будущего семьянина, продолжателя рода.

Однако современная семья испытывает значительные трудности в воспитании детей, так как в XX веке во многом были утрачены роль и традиции семейного воспитания как субъекта общения и доверия. Катастрофически увеличилось количество неполных семей, бракоразводных процессов, гражданских браков, отмечается наличие всё возрастающего сиротства, что ослабляет развитие нравственных ценностей семейных отношений. В социуме обесценились такие важные в прошлом для россиянина понятия, как „традиционная многодетная семья", „супружеская верность", „родительский долг", „семейные традиции", „целомудрие", „женственность", „девичья гордость", „мужская честь, достоинство" и др.

Во многих государственных документах, в том числе и в „Концепции модернизации российского образования на период до 2020 года", первостепенное внимание нацелено на решение важнейших задач духовно-нравственного воспитания растущего поколения в социуме и семье. Определяется и отмечается, что исключительная роль в решении задач воспитания принадлежит семье, и на этой основе разрабатывается методология воспитания подрастающего поколения как составляющей общей культуры личности гражданина России. Что касается социума, то идеи приобщения граждан к ценностям генеалогии и вопросы формирования генеалогической культуры индивида в семье с привлечением усилий институциональных и неинституциональных формирований пока редко пересекаются в исследовательском поиске и разработке конкретных воспитательных духовно-нравственных программ. Ценностно-генеалогический подход в системе воспитания и образования граждан пока ещё не стал предметом систематизированного изучения в педагогической науке. В учреждениях общего и профессионального образования, в том числе и в вузах, ценностно-генеалогический подход как одно из стратегических направлений в воспитании генеалогической культуры личности, а на её основе и нравственной воспитанности, до сих пор не находит применения. Как показывает практика, интеграция для этих целей возможностей семьи (как хранителя семейных ценностей) и образовательных учреждений (как разработчика методологии формирования генеалогической культуры личности на основе изучения истории семьи) до сих пор определяет противоречие между богатством нравственного потенциала генеалогии и слабой его реализацией в воспитательной практике общества. И в этом отношении изучение генеалогии и методов генеалогического анализа в образовательных учреждениях всех уровней становятся ощутимо востребованными при формировании генеалогической культуры российских граждан.

Тем не менее, дисциплина „генеалогия" в воспитательной и образовательной практике

продолжает оставаться невостребованной для изучения и отсутствует в учебных планах образовательных учреждений всех профилей и уровней. В данном случае речь идёт о научной дисциплине „генеалогия", которая в качестве предмета своего исследования рассматривает процессы возникновения и развития родственных и свойственных отношений людей, несёт в себе мощный воспитательный потенциал гуманизма, заключающийся в возможности заимствования современниками и потомками нравственных ценностей и традиций своих предков, отслеживания и соблюдения преемственности поколений.

С сожалением можно констатировать, что в системе высшего и среднего специального образования Российской Федерации (унаследованной от системы образования СССР) до сих пор даже не ведётся обучение молодёжи специальности „генеалогия" и в перечне специальностей данное направление подготовки специалистов не значится. И только при обучении студентов исторических факультетов вузов „генеалогия" включается для ознакомления в структуре комплекса вспомогательных или специальных исторических дисциплин. Поэтому специалистов-генеалогов нет на службе в образовательных учреждениях всех уровней и направлений, библиотеках, музеях, в государственных и других социальных институтах и структурах вертикалей власти субъектов Российской Федерации. Отсутствуют государственные реестры, определяющие виды и основные направления профессиональной деятельности по специальности „генеалогия": независимый исследователь генеалогической документации; сотрудник генеалогических отделений архивов и библиотек; преподавание; издательская и писательская деятельности; компьютерные технологии. Практически у граждан России отсутствует возможность получить квалифицированную помощь и консультацию по вопросам изучения истории семьи, а на её основе и воспитания генеалогической культуры граждан.

В социуме часто оперируют понятием „социальной памяти". Сохраняя память о своих родных корнях и свойственных связях, обычно говорят как о „живой", „действующей" памяти. В повседневной жизненной практике такая социальная память формируется в процессе длительной разнонаправленной деятельности человека по осознанию себя как продолжателя своего рода, что и предполагает, в конечном итоге, развитие генеалогической культуры личности, её генеалогической идентичности. Отметим, что такая пассивная практика формирования действующей „социальной памяти" малоэффективна, поддерживается, как правило, на основе передаваемых из поколения в поколение устных семейных легенд (нуждающихся в проверке, документальном подтверждении и систематизации). Заниматься такой деятельностью самостоятельно, без элементарных навыков по генеалогии, консультаций у специалиста генеалога сложно, трудоёмко, хлопотно. Отважиться на самостоятельные генеалогические изыскания может не каждый (по нашим наблюдениям, в лучшем случае – один из многих тысяч). В большинстве случаев люди не знают, как обратиться к теме сохранения памяти о предках, с чего начать свои исследования по истории семьи. В такой ситуации генеалогически безграмотного человека одолевают сомнения, нужны ли ему вообще такие исследования? Следует ли ему окунаться в мир генеалогии и идентифицировать себя с предками?

Формирование генеалогической культуры – это не только приобщение граждан к комплексу смежных гуманитарных знаний о человеке, но и приобщение их к генеалогическим изысканиям (например, в процессе изучения истории семьи в истории Отечества). В наших исследованиях (1993–2014 гг.) изучается и анализируется утраченная в годы советской власти традиция помнить своё родство и на этой основе разрабатывается методология воспитания генеалогической культуры как составляющей общей культуры

личности (см., например, для средней школы: [1] и [2]; для высшей школы – [3]).

Причина отсутствия преемственности поколений связана с недоработкой ряда современных социально-экономических реформ в России, начавшихся в конце XX века. Можно отметить, что многие из начатых глобальных экономических реорганизаций в значительной мере должны были коснуться российской семьи в части преобразования семейного права. Оказалось, что унаследованную из XX века семейную политику невозможно просто усовершенствовать, адаптировав к новым социальным условиям. Она не только не работает и является слишком высокозатратной, но и не способствует развитию семьи в современных условиях.

Задачу исправить создавшуюся ситуацию в стране призваны разрабатываемые в субъектах Российской Федерации концепции семейной политики регионов России. В них находят отражение не только рекомендательные документы федерального уровня, но и документы, в которых отражаются специфические особенности и возможности семейной политики в самих регионах. Региональные концепции семейной политики на практике оказываются сложными документами, в которых чаще всего не учитываются возможности реализации поставленных государством задач общественными организациями, государственными и муниципальными учреждениями, а порой и самими семьями. В процессе продолжающихся в регионах дискуссий предпринимаются попытки выработать основу такой современной семьи, которая сама в состоянии решать многие из воспитательных задач и в значительной мере выполнять свои основные социальные функции. В выработке и принятии такого документа предполагается реализовать принцип самодостаточности семьи как самостоятельного элемента социальной структуры современного российского общества и принцип равноправия этого звена во взаимоотношениях с государством.

Одна из целей таких дискуссий – содействовать разработке и уточнению региональных концепций по семейной политике в форме рекомендаций для системы: дети – семья – воспитательные и образовательные муниципальные и общественные учреждения. Важно, чтобы воспитательные программы семейной концепции работали на воссоздание института российской семьи на основе поддержания благоприятного климата в семье, возрождения преемственности, традиций и семейных ценностей, сохранения и укрепления внутрисемейных связей и связей между поколениями, передачу положительного опыта старших поколений младшим. Именно такая работа региональных субъектов с участием системы непрерывно реформируемого образования РФ представляется одним из приоритетных направлений в духовно-нравственном, гражданском, патриотическом, толерантном воспитании подрастающего поколения на основе изучения истории семьи в истории Отечества.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы причины утраченной в XXI веке россиянами народной воспитательной традиции помнить и чтить родство своё, которая проявляется в генеалогической культуре человека, в его уважении, почитании, знании истории семьи и её роли в истории Отечества. Генеалогическая культура рассматривается как основа нравственной воспитанности человека, его гражданственности, патриотизма, толерантности. В условиях построения гражданского общества в России особую значимость приобретает совершенствование воспитательной деятельности социальных институтов, в частности, института семьи в кооперации с образовательными учреждениями.

Ключевые слова: семья, генеалогия, поколения, преемственность, генеалогические ценности, генеалогическая культура, ценностно-генеалогический подход, генеалогическая идентичность.

SUMMARY

The article analyzes the reasons of lost in the XXI century by Russians folk educational tradition to remember and honor their

relationship, which manifests itself in the genealogical culture of man, in his respect, reverence, knowledge of the history of the family and its role in the history of the Fatherland. Genealogical culture is discussed as the foundation of moral education of the person, his citizenship, patriotism and tolerance. Improving of educational activities of social institutions, particularly the family institution in cooperation with educational institutions, acquires particular importance in the context of building a civil society in Russia.

Key words: family, genealogy, generation succession, genealogical value, family culture, value-genealogical approach, genealogical identity.

ЛИТЕРАТУРА

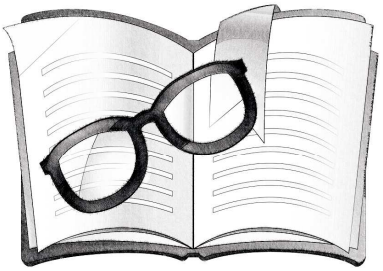
1. Извеков И. Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: автореф. ... док. пед. наук. – Сочи, 2011. – 55 с.

2. Извеков И. Н. Формирование генеалогической культуры старшеклассников в целостной образовательной среде семьи и школы: дис. … док. пед. наук. – Сочи, 2011. – 443 с.

3. Извеков И. Н. История семьи в истории Отечества: генеалогия в учебном процессе высшей школы: учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 169 с.

4. Краско А. В. Школа практической генеалогии: методическое пособие для начинающих генеалогическое исследование. – СПб : Российская национальная библиотека, 2013. – 175 с.

ДОКТОРСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ



Л. И. Редькина

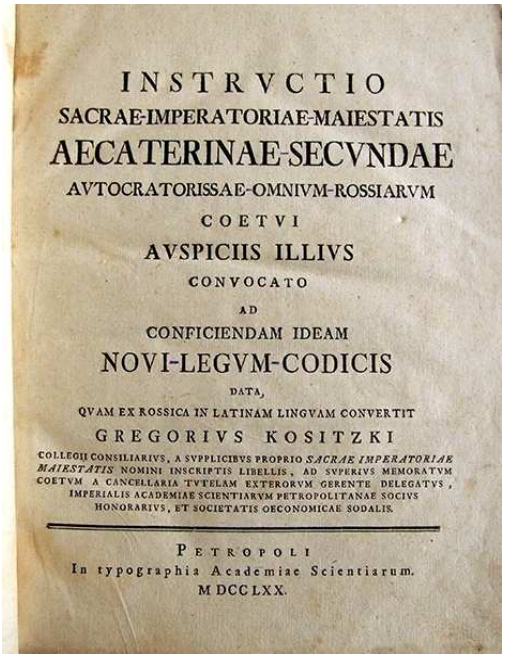
УДК 37.014:929.731(470+57)

ИДЕИ ОБРАЗОВАНИЯ ЮНОШЕСТВА В ЛИТЕРАТУРНОМ НАСЛЕДИИ ЕКАТЕРИНЫ II

Екатерина II (1729–1796) – русская императрица, давшая своим современникам обильную пищу для суждений и сплетен, во многих отношениях интересная личность. За 34 года царствования Екатерина II прославилась громкими завоеваниями и делами: для сохранения народонаселения из-за границы приглашались доктора, строились аптеки и больницы, была учреждена медицинская коллегия (1762 г), введено оспопрививание; с целью развития науки, культуры и образования были основаны воспитательные дома в Москве (1763 г.) и Петербурге (1767 г.); выработан первый общий устав народных училищ (1782 г.); учреждена Российская академия наук (1783 г.). В историю русского просвещения Екатерина II вошла как автор ряда инструкций по воспитанию юношества, детских книг, драматических произведений и сатирических статей. В литературе Екатерина II видела орудие для успехов отечественного и всеобщего образования. Императрица была глубоко убеждена в её цивилизующей силе, в её могучем действии на нравственное совершенствование человека.

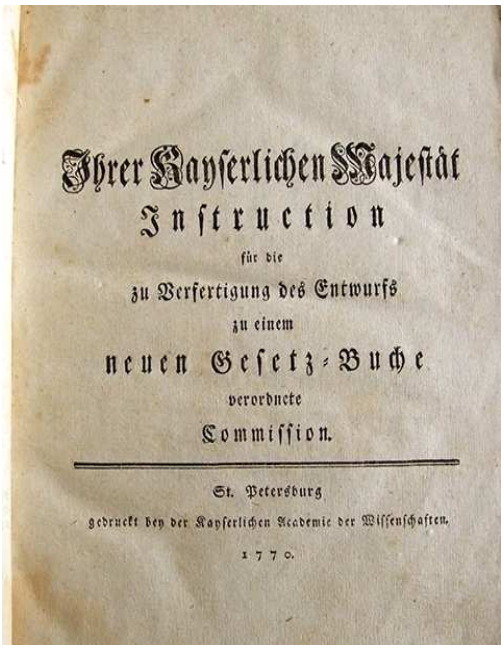
Цель статьи – раскрыть педагогическое значение литературного наследия Екатерины II.

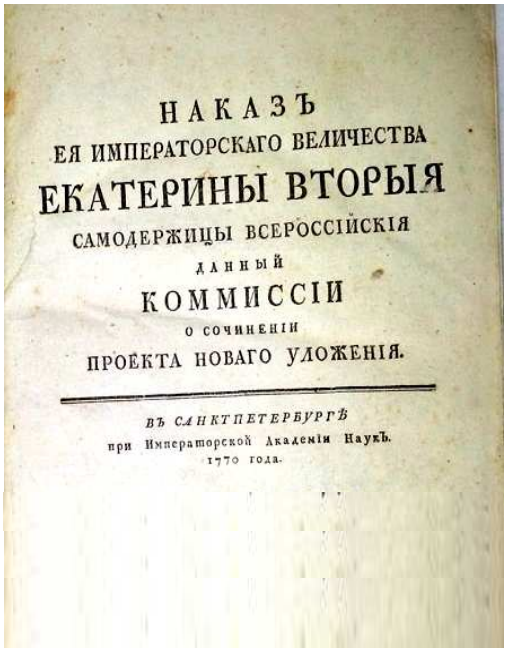
Литература времени Екатерины II, сохраняя по форме ложноклассическое направление, данное ей М. В. Ломоносовым, по содержанию становится органом идей и стремлений XVII века, которыми интересовались все мыслящие и образованные люди. Они нашли своё выражение и в трудах самой императрицы – „Наказ комиссии для сочинения проекта нового уложения (1767)". Новые основы гражданского благоустройства, на которых должна была воздвигнуться законодательная система, изложенная Ш. Монтескье („О духе законов") [5] и Ч. Беккарию („О преступлениях и наказаниях") [3], и стали темой для отечественных писателей. В этом отношении литературная деятельность Екатерининского века отличается последовательностью: явления её связаны между собою согласием существенных воззрений. Сама императрица подавала пример своими педагогическими, драматическими и сатирическими сочинениями.


INSTRVCTIO
SACRAE-IMPERATORIAE-MAIESTATIS
AECATERINAE-SECVNDAE
AVTOCRATORISSAE-OMNIVM-ROSSIARVM
COETVI
AVSPICIIS ILLIVS
CONVOCATO
AD
CONFICIENDAM IDEAM
NOVI-LEGVM-CODICIS
DATA,
QVAM EX ROSSICA IN LATINAM LINGVAM CONVERTIT
GREGORIVS KOSITZKI
COLLEGII CONSILIARIVS, A SVPPLICIBVS PROPRIO *SACRAE IMPERATORIAE MAIESTATIS* NOMINI INSCRIPTIS LIBELLIS, AD SVPERIVS MEMORATVM COETVM A CANCELLARIA TVTELAM EXTERORVM GERENTE DELEGATVS, IMPERIALIS ACADEMIAE SCIENTIARVM PETROPOLITANAE SOCIVS HONORARIVS, ET SOCIETATIS OECONOMICAE SODALIS.
PETROPOLI
In typographia Academiae Scientiarum.
M DCC LXX.

В одних педагогических сочинениях рассмотрены вопросы воспитания, а в других содержится материал для детского чтения. К первому типу сочинений относится „Инструкция кн. Н. И. Салтыкову" при назначении его воспитателем великих князей Александра Павловича и Константина Павловича; ко второму – детская библиотека, написанная для внуков: „Сказка о царевиче

Хлоре", „Сказка о царевиче Февее", „Записки, содержащие в себе рассказы и разговоры", „Гражданское начальное учение".

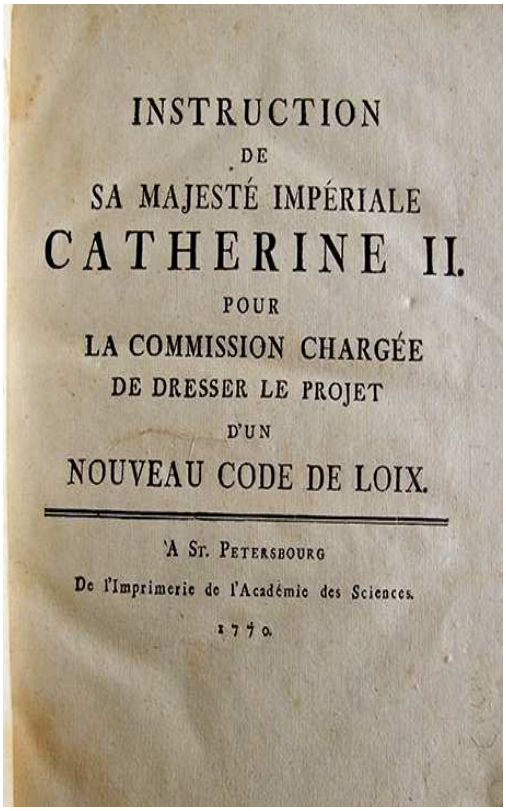

Ihrer Kayserlichen Majestät
Instruction
für die
zu Verfertigung des Entwurfs
zu einem
neuen Gesetz-Buche
verordnete
Commission.
St. Petersburg
gedruckt bey der Kayserlichen Academie der Wissenschaften.
1770.


НАКАЗЪ
ЕЯ ИМПЕРАТОРСКАГО ВЕЛИЧЕСТВА
ЕКАТЕРИНЫ ВТОРЫЯ
САМОДЕРЖИЦЫ ВСЕРОССІЙСКІЯ
ДАННЫЙ
КОММИССІИ
О СОЧИНЕНІИ
ПРОЕКТА НОВАГО УЛОЖЕНІЯ.
ВЪ САНКТПЕТЕРБУРГѢ
при Императорской Академіи Наукъ.
1770 года.

Новая педагогическая система соответствовала требованиям новой эпохи и отличалось от прежней. Образование при Петре имело задачей усвоить европейскую цивилизацию в объёме, необходимом для удовлетворения материальных потребностей государства. Это было собственное учение, т. е. приобретение специальных знаний как средства для отправления служебных обязанностей. Образование, в исключительных видах практической пользы, оказалось односторонним и, кроме того, в замену старинного невежества породило недостатки иного рода, сопутствующие превратной цивилизации: удаляясь от простоты своих предков, новое поколение вместе с нею теряло и благонравие; в действиях его не было чувства благородства и чести, истинной любви к Отечеству, желания отличиться гражданскими заслугами. На упущение нравственности жалуется И. И. Бецкой, главный исполнитель педагогических реформ императрицы: „опыт доказал, что один только украшенный или просвещённый разум не производит ещё доброго, прямого гражданина; напротив, он становится вредным для того, у кого с юных лет не вкоренена добродетель. От небрежения нравственности, от ежедневных дурных примеров он привыкает к мотовству, бесчестному лакомству, непослушанию" [1]. Чтобы уничтожить вредные следствия одностороннего стремления к европеизму, необходимо, кроме просвещения ума наукой, облагорожение сердца. Воспитание должно быть всесторонним развитием способностей человека – физических, умственных и нравственных, – но так, чтобы элемент нравственный (благонравие) занимал первое место: поэтому в училищах следует „паче всего рассматривать похвальное поведение учеников" и отдавать ему первенство перед успехами в науках. Недостатки воспитания происходили, с одной стороны, от непонимания детской природы, а с другой – от непонимания будущего детей. Исключительное внимание обращалось на приобретение знаний, а укрепление тела и

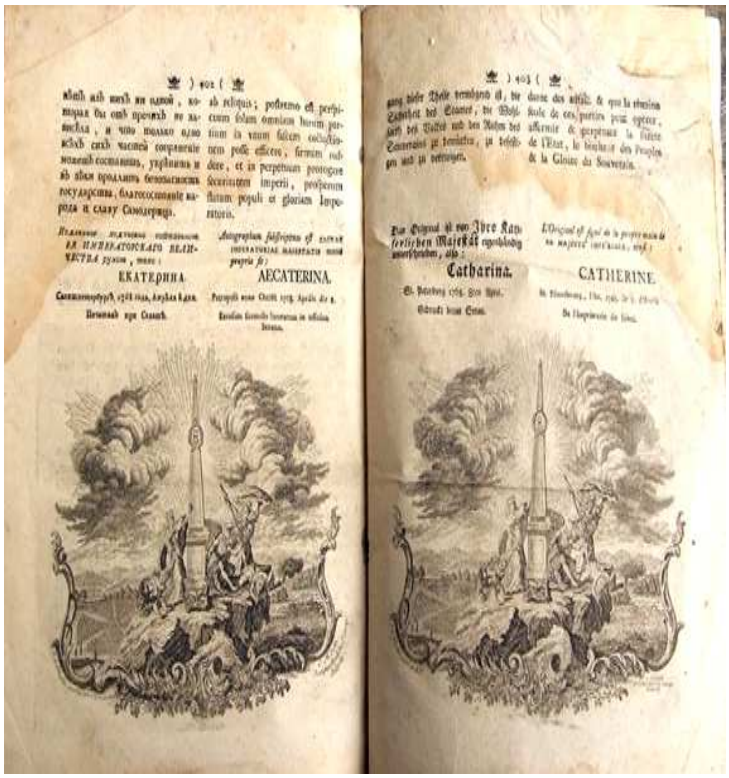
развитие нравственного чувства были выпущены из виду. Способ обучения подавлял самодеятельность учащихся: уроки затверживались наизусть механически, так что память играла главнейшую роль, не давая простора другим способностям. В строгом обращении с детьми и в телесных наказаниях видели единственное средство к успехам.

Екатерина, следуя традициям воспитания английского философа Дж. Локка, построила педагогическую систему на основаниях противоположных начал прежней системы. Исключительное обогащение ума знаниями замещено образованием всесторонним; главный долг наставника – склонить волю детей к благим действиям, направлять их к жизни добродетельной. Затем следуют заботы об укреплении тела: „здравое тело и умонаклонение к добру (сказано во введении в „Инструкцию") составляют всё воспитание".


INSTRUCTION
DE
SA MAJESTÉ IMPÉRIALE
CATHERINE II.
POUR
LA COMMISSION CHARGÉE
DE DRESSER LE PROJET
D'UN
NOUVEAU CODE DE LOIX.
A St. Petersbourg
De l'Imprimerie de l'Académie des Sciences.
1770.

Дело воспитателя ограничивается разумною помощью: он старается, чтобы воспитанники сами доходили до познания нужных вещей, а не прямо указывает эти вещи. Суровое обхождение с детьми не только бесполезно, но и вредно: оно уничтожает бодрость духа и весёлость нрава – драгоценные качества всех возрастов. Наказание должно заключаться в стыде, а награда – в чести: „хвалы, даваемые хорошему поведению, хулы и пренебрежения достойному хулы, суть те способы, коими поощряется хорошее и отвращается дурное поведение". Таким образом, односторонность, механизм, грубость были заменены целостностью развития, сознательным усвоением уроков, человеческим обхождением с учащимися. Важность педагогической системы, объяснённой в сочинениях императрицы и в докладах ей И. И. Бецкого, получила высокую оценку у просвещённых людей того времени. Она должна была создать „новую породу людей", „новых граждан". Отличие Екатерининского времени от времени Петра выражалось особыми формулами: И. И. Бецкой, обращаясь к Екатерине II, говорил: „Пётр Великий создал в России людей; Ваше величество влагает в них души" [1]. Стихотворное переложение этих слов сделано А. П. Сумароковым (Пётр дал нам бытие, Екатерина душу) [6] и М. М Херасковым (Пётр росам дал тела, Екатерина душу) [7].

Книги для детского чтения, сочинённые Екатериною, выражают те же педагогические идеи, которые содержатся в „Инструкции", только в форме рассказов и наставлений. „Сказка о Хлоре", сыне русского царя, жившего ещё до времён киевского князя Кия, повествует о том, как этот царевич был похищен киргизским ханом, который пленился его красотою, умом и дарованием и дал ему поручение искать розу без шипов (т. е. добродетель, доставляющую человеку ничем неотравляемое наслаждение). В поиске руководствует царевича Рассудок, сын Фелицы, жены хана. Благодаря честности и правде Хлор преодолевает все препятствия и на



вершине горы находит желанную розу. Главная мысль – поиск добродетели – актуализирует и основную цель воспитания. Царевич наделён именно теми качествами, каких требует „Инструкция” от воспитывающегося юношества: весёлость нрава, бодрость, самодеятельность, отсутствие пустых страхов.

„Сказка о Фавее – красном солнышке” представляет также образец физического и нравственного воспитания по правилам „Инструкции”: его не пеленали, не кутали, не баюкали, не качали; летом и зимой гулял он на открытом воздухе; в болезни был терпеливым; сердце имел доброе: был жалостлив, щедр, учтив, приветлив; везде и всегда повиновался истине и здравому рассудку; любил говорить и слушать правду; лжи гнушался до того, что не прибегал к ней даже в шутках.

К драматическим пьесам Екатерины относятся комедии: „О, время!”, „Именины г-жи Ворчалкиной”, „Недоразумения”, „Вестникова с семьею”, „Вот каково иметь корзину и бельё!”, оперы: „Федул с детьми”, „Горе-богатырь Косометович”, „Историческое представление из жизни Рюрика”, „Начальное управление Олега”. В произведениях ярко выражена позиция автора, осмеивающего общественные недостатки.

Так, в комедии „О, время” автор осмеивает ханжество, суеверие и страсть к вестям и сплетням в образах Ханжахиной, Чудихиной и Вестниковой. Ханжихина набита пустосвятством, ставит добродетель в наружных обрядах и ненавидит каждого, кто не следует её правилам; суеверная Чудихина – бесстыдная сплетница; Вестникова – жеманная, высокомерная, злоречивая вестовщица. В комедии раскрываются проблемы воспитания – с одной стороны, строгое обращение с детьми и воспитание девушек в полном невежестве, а с другой – потворство детям и приобщение девушек к традициям современной моды с целью воспитания будущих „новосветских госпож”.

Сатирические статьи императрицы известны под названием „Былей и небылиц”. В них, как следует из названия, смешаны действительность и вымысел. Содержанием их служит изображение человеческих недостатков и слабостей, взятых из „обширного моря естества”, т. е. из жизни. Характер изображений лёгкий и весёлый, не представляющий ничего „гнусного и отвращающего”; сатира ограничивается лишь насмешкой или шуткой, поскольку автор считал, что нравоучение может проникнуть в общество только в

приятной и забавной форме, через шутку. При помощи пословиц – „с людьми браниться – никуда не годиться", „с грехами бранись, а с людьми мирись", автор указывает на общественные недостатки, а сатирическое повествование позволяет выразить своё отношение. В изложении материала сочинительница не придерживается строгого порядка, беспрестанно переходя от одного предмета к другому. Искусственность, высокопарность, темнота совершенно изгнаны; в „завещании" (последняя статья „Былей и небылиц") предписано „за смехом, за умом, за прикрасами не гоняться, ходулей не употреблять, где ноги могут служить, красноречие допускать лишь в том случае, когда само собой явится".

Замечательны советы того же завещания о языке: оно требует слога гладкого, лёгкого; краткие выражения предпочтительнее длинным; запрещает пользоваться иностранными словами, если они легко заменяются русскими; речения и обороты сами собою представляющиеся, как бы текущие, должны брать верх над другими.

Екатерина смотрела на просвещение как на руководство к нравственному возвышению человека, не щадила и науку, если наука приводила к последствиям несовместимым с благонравием, стремилась искоренить невежество, водворить в отечестве западную цивилизацию, но только на основах национальных, с сохранением своей самобытности и уважения к родной стране.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются педагогические идеи Екатерины II. Особое значение уделяется литературному наследию императрицы в культурно-образовательной жизни Российской империи.

Ключевые слова: Екатерина II, литературное наследие, педагогические идеи.

SUMMARY

The article deals with the pedagogical ideas of Catherine II. Special attention is paid to the literary heritage of the Empress in the cultural and educational life of the Russian Empire.

Keywords: Catherine II, literary heritage, pedagogical ideas.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бецкой И. И. Краткое наставление выбранное из лучших авторов с некоторыми физическими примечаниями о воспитании детей от рождения их до юношества. – СПб.: Сенатская тип., 1766. – 18 с.

2. Брикнер А. Г. История Екатерины Второй. – СПб.: Издание А. С. Суворина, 1885. – 991 с.

3. Беккариа Ч. О преступлениях и наказаниях. – М.: Стеле БИМПЛ, 1995. – 304 с.

4. Записки императрицы Екатерины Второй: перевод с подлинника, изданного Императорской академией наук: с 12 портретами и 5 автографами. – СПб.: Издание А. С. Суворина, 1907. – 748 с.

5. Монтескье Ш. Избранные произведения / Общ. ред. и вступ. статья М. П. Баскина. – М.: Гослитиздат, 1955. – 800 с.

6. Сумароков А. П. Полное собрание всех сочинений в стихах и прозе. М., 1781. – Т. 8. – 308 с.

7. Творенія М. Хераскова, вновь исправленныя и дополненныя. М., 1797. – Ч. III. – 352 с.

Т. В. Шушара

УДК 371 (477) „18/19”

ОПЫТ СОЗДАНИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ В КРЫМУ

Сегодня одним из государственных приоритетов является модернизация системы образования. Решение данной проблемы требует основательного научного анализа всего комплекса социально-экономических, общественно-политических и культурных условий развития образования в разные исторические периоды.

Актуальность исследования обусловлена важностью объективного осмысления исторического опыта; необходимостью критического анализа деятельности высших учебных заведений Таврической губернии в начале XX века с целью обоснованного использования их опыта в процессе обучения и воспитания подростков в современных условиях поликультурного Крыма; возможностью прогнозирования дальнейшего развития образования для повышения качества обучения и воспитания подрастающего поколения.

Цель статьи – осуществить ретроспективный анализ становления университета Святого Владимира в Таврической губернии в начале XX века.

Анализ состояния народных училищ (разного подчинения) Таврической губернии конца XIX века осуществлялся историками и этнографами Д. Говоровым, А. Дьяконовым, А. Маркевичем, Н. Щербиной и др.

Создание первого высшего учебного заведения в Крыму датируется 31 августа 1916 г., когда состоялась чрезвычайная сессия Таврического Земского Собрания, на которой был заслушан доклад С. Крыма „Об открытии высшего учебного заведения в Таврической губернии” [2].

На этом заседании была образована „Комиссия об учреждении в Крыму высшего учебного заведения”, которую возглавил С. Крым. Она состояла из представителей губернского и уездного земств, городских дум, научных обществ [1]. Однако свершившаяся Февральская революция в России, с одной стороны, несколько притормозила процесс создания университета, а с другой – способствовала освобождению дворцовых зданий в Ливадии. Вследствие чего в спор за право называться первым крымским университетским городом включилась Ялта [4].

В Ялте функционировало „Общество содействия устройству высших учебных заведений в Крыму”, председателем которого была А. Лонцкая – гласная Ялтинской городской Думы. Идею создания в Ялте высшего учебного заведения также поддержали Ялтинское городское управление во главе с городским головой В. Нейкирхом и группа ялтинских профессоров во главе с директором Никитского ботанического сада Н. Кузнецовым [4]. На проведение в Ялте Всекрымского научного съезда по вопросу создания университета на базе дворцового комплекса в Ливадии было выделено 5000 рублей. [3].

Первое заседание комиссии по организации высшего учебного заведения в Ялте состоялось 8 сентября 1917 года в помещении городской управы. В нём участвовали представители Ялтинского городского и земкого самоуправлений, медицинского общества, Ялтинского отделения Крымско-Кавказского горного клуба, директор Никитского ботанического сада профессор Н. Кузнецов. Были приглашены также находившиеся в Ялте на отдыхе и лечении известные учёные – физик А. Иоффе, математик Н. Крылов, профессор Киевского университета Д. Граве (основатель отечественной алгебраической школы). Все приглашенные выразили желание работать в Ялтинском университете [6].

Таким образом, в Ялте 17–19 сентября 1917 года состоялось заседание Комитета

объединённых научных учреждений Таврической губернии, в принятой резолюции которого значилась необходимость ходатайствовать перед губернским земством о выделении для университета в Ливадии средств местной городской думой, а также просить Временное правительство о передаче Ливадийских построек для аудиторий университета. Кроме того, резолюция содержала решения о немедленном открытии в Ливадийском дворце естественного отделения высшей школы и о переводе в Ялту физико-математического факультета Петроградского университета из-за приближения к нему фронта [7].

25 сентября 1917 года состоялось историческое заседание Ялтинской городской Думы, на котором было принято решение „признать желательным открытие в г. Ялте университета, о чём и возбудить соответствующее ходатайство перед правительством" [9].

24 ноября 1917 года состоялось заседание Коллегии ялтинских профессоров в составе Н. Кузнецова, Н. Крылова, С. Метальникова и профессора университета Св. Владимира М. Довнар-Запольского. В ходе заседания утверждено постановление следующего содержания: „1) Считать единственно возможным при сложившихся обстоятельствах образование в Ялте филиального отделения Киевского университета; 2) действовать коллегиально в данном составе с присоединением профессора М. Тихомандрицкого и временным председателем избрать профессора А. Кузнецова, а товарищем председателя – профессора И. Крылова; 3) открыть чтение лекций в марте месяце на отделениях естественно-историческом и математическом физико-математического факультета и 1-м курсе медицинского факультета в Ливадии или Симферополе по соглашению с земством" [10].

Комиссия Министерства народного просвещения по делам высшей школы, заседаниями которой руководил заместитель министра народного просвещения Временного правительства В. Вернадский, также поддержала идею образования высшего учебного заведения в Крыму и обещала первому крымскому вузу ежегодную субсидию в размере 300 тысяч рублей [11].

Однако процесс создания университета в Тавриде был прерван революционными событиями. В январе 1918 года в Крыму установился „первый большевизм". 22 марта 1918 года Таврический губернский ЦИК принял декрет об образовании Советской Социалистической Республики Таврида.

Газета „Таврические советские известия" и ряд других изданий печатали объявления о приёме до 5 мая 1918 года заявлений на первые курсы физико-математического факультета (естественное и математическое отделения) и медицинского факультета, о планируемом открытии университета 11 мая 1918 г. в Ливадии. Торжественное открытие Таврического филиала университета Св. Владимира (медицинского факультета) состоялось в Киеве 10 мая 1918 года, а 11 мая в Ялте были открыты физико-математический (естественное и математическое отделения) и медицинский факультеты филиала [2].

Большое значение для создания высшего учебного заведения в Крыму имела поддержка профессоров Киевского университета. 9 октября 1917 года Совет Киевского университета в соответствии с докладом профессора Д. Граве постановил создать свой филиал в Крыму в составе 4-х факультетов; избрать комиссию для разработки проекта деятельности филиала; в состав комиссии включить по 2 представителя от каждого факультета Киевского университета; назначить председателем комиссии профессора Д. Граве; командировать профессоров Киевского университета для чтения лекций в ялтинском филиале; в Ялту делегировать профессора М. Довнар-Запольского для организации работы коллегии ялтинских профессоров; под председательством профессора Н. Кузнецова коллегии ялтинских профессоров разработать проект открытия университета в Крыму в январе 1918 года [8].

В результате принятия данных решений делегация в составе П. Богданова, А. Лонцкой и профессора С. Метальникова, правительственного комиссара по национальным имениям С. Крыма, министра народного просвещения Крыма В. Вернадского ходатайствовала перед Временным правительством о принятии проекта создания Таврического университета, который готовил бы необходимых краю специалистов [9].

Октябрьский вооружённый переворот в Петрограде, свержение Временного правительства положили начало гражданской войне в стране. Но, не смотря на это, 30 ноября 1917 года Ялтинская городская дума, заслушав доклады городской управы и профессора М. Довнар-Запольского о создании университета, приняла следующее решение: разместить в Ливадийском дворце естественно-исторический факультет; в Ялте, Ливадии, приступить к чтению лекций на физико-математическом факультете в начале 1918 г.; в Симферополе, Севастополе, Феодосии, Керчи постепенно открывать другие факультеты и отделения; совету Киевских профессоров снабдить Ялту дубликатами учебных пособий и приборами; создать в Ялте общежитие для студентов, организовать им питание, материальную поддержку; ассигновать на нужды университета 25 тысяч рублей; просить Совет Киевского университета немедленно приступить к организации в Ялте естественного отделения физико-математического факультета; начать в Ялте занятия на первых курсах физико-математического и медицинского факультетов в марте 1918 года [8].

О популярности университета свидетельствует заметка в газете „Ялтинский голос” (от 5 января 1918 года), в которой сообщалось о деятельности в Ялте „студенческого кружка по созданию дома-санатория для больных студентов, которых немало съехалось к открытию университета” [7].

В ноябре 1917 года Советы факультетов Киевского университета одобрили учебные планы и штат профессоров Таврического филиала. В числе первых в должности профессоров Таврического университета утвердили Н. Кузнецова (кафедра ботаники), Н. Крылова и М. Тихомандрицкого (кафедра чистой математики) [9].

Для работы в январе – феврале 1918 года в Ялту прибыли профессора Киевского университета: приват-доцент математики А. Вишневский; профессор военно-медицинской академии В. Коренчевский; выпускник Петроградского университета физик Я. Френкель [8].

В газете „Таврические Советские известия” в апреле 1918 года опубликовали „Проект Таврического филиального отделения университета Святого Владимира в Ялте”; объявления о приёме до 5 мая заявлений лиц обоего пола на первые курсы физико-математического и медицинского факультетов; об открытии университета в Ливадии 11 мая 1918 года [5].

Таким образом, работа по созданию Ялтинского филиала Киевского университета была завершена в начале 1918 года. 1918 год – год начала занятий в Ялте и подготовки перевода университета в Симферополь [10].

10 мая 1918 года состоялось торжественное открытие филиала в Киеве. Ректором Киевского университета Е. Спекторским 11 мая в Ялте было организовано торжественное открытие естественного и математического отделений физико-математического и медицинского факультетов [11].

Для работы в конце мая 1918 года в Ялту приехали профессора Киевского университета Р. Гельвиг, С. Богданов, Л. Кордыш, направленные Советом университета на постоянную работу в Крым [11]. Лекции читались в бывших казармах Ливадийской караульной команды, даже торжественное открытие филиала университета 11 мая было проведено в здании ялтинской мужской гимназии [9].

Однако летом 1918 года на губернском земском собрании в лице профессоров университета – П. Кузнецова, С. Метальникова,

Р. Гельвига, С. Богданова В. Коренчевского, было приняло постановление, согласно которому Таврический университет должен находиться в Симферополе как центре Таврической губернии; его филиальная связь с Киевским университетом имеет временный характер, в связи с необходимостью; переход на самостоятельный статус будет осуществлён решением Совета Киевского университета в согласии с коллегией профессоров Таврического университета; для факультетов в Симферополе передать военный госпиталь и другие здания, а также имущества городских лабораторий и кабинетов [8].

Ректором Таврического университета, разработавшим впоследствии Устав университета, в июле 1918 года на заседании профессоров с участием членов президиума Попечительного Совета был избран декан медицинского факультета Р. Гельвиг [10].

Собрание университета ходатайствовало о передаче университету Никитского ботанического сада, ряда казённых имений на Салгире и других учреждений. Ходатайство было удовлетворено 30 августа 1918 года. Крымское краевое правительство приняло решение об открытии университета в Симферополе, в состав которого входили историко-филологический, физико-математический, юридический, медицинский и агрономический факультеты.

Дотирование Таврического университета происходило из ежегодных ассигнований Крымского краевого правительства, капиталов и имуществ, жертвуемых университету учреждениями и частными лицами. Наряду с этим, учебное заведение имело и внутренний механизм получения доходов − от капиталов, имуществ, продажи изданий университета; платы за обучение и за экзамены в испытательных комиссиях, за выдаваемые университетом дипломы и свидетельства, за лечение в университетских клиниках.

8 сентября 1918 года в Симферополе состоялось объединённое заседание Попечительного Совета профессоров Таврического университета в составе известных учёных, профессоров Д. Граве, Н. Бубнова, С. Богданова и С. Егазарова. Председательствующий на собрании С. Крым ознакомил с основными положениями акта Краевого правительства о развитии Таврического университета: о переводе физико-математического факультета из Ялты в Симферополь; об открытии в осеннем семестре восточного факультета при Таврическом университете; о создании специальной комиссии по созданию восточного факультета; о создании в осеннем семестре агрономического отделения на естественном факультете; о создании университетской библиотеки [11].

Согласно постановлению Совета университета при зачислении предпочтение отдавалось уроженцам Тавриды, имевшим аттестат зрелости, а также медалистам и слушателям других университетов.

Университет обладал полной самостоятельностью в организации своей структуры, факультетов, кафедр, учебной и научной работы.

Таким образом, история становления высших учебных заведений Крыма была начата непосредственно в Ялте. Однако после перевода филиала университета Святого Владимира из Ялты в Симферополь прошло более полувека, прежде чем на территории Ялты стали открываться высшие учебные заведения. Одним из первых высших государственных учебных заведений в Ялта стал Крымский государственный гуманитарный институт, который впоследствии был переименован в Республиканское высшее учебное заведение „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта) и на сегодняшний день является ведущим вузом, осуществляющим образовательную деятельность на Южном берегу Крыма.

АННОТАЦИЯ

В статье речь идёт об истории создания первого высшего учебного заведения в Крыму, его первых преподавателях, структуре, а также дальнейшей судьбе.

Ключевые слова: Таврический университет, университет Святого Владимира, Ялта, Ливадийский дворец, образование.

SUMMARY

The article is devoted to the history of creation of the first higher educational institution in the Crimea, its first teachers, structure and also further destiny.

Key words: Taurian university, university of St. Vladimir, Yalta, Livadiysky palace, education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дирекции училищ Таврической губернии, 1869г. // ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 1287. Л. 1–19.

2. Дюличев В. П. Рассказы по истории Крыма: XIX век. Таврическая губерния. – Симферополь: Таврида, 1994. – 54 с.

3. Дирекции училищ Таврической губернии, 1869г. // ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 1286. Л. 1–6.

4. Исторические записки об учебных заведениях. // ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. 1834/1836 г. Д. 371. Л. 86.

5. Копии распоряжений попечителей Одесского ученого округа, 1912 г. // ГААРК. Ф. 725. Оп. 1. Д. 71. Л. 1–43.

6. Малинко И. Г. Деятельность высших женских курсов на Украине (конца XIX – начала XX вв.) // Вопросы истории СССР. 1984. – Вып. 29. – С. 121–127.

7. Маркевич А. И. Краткий исторический очерк возникновения Таврического университета. – Симферополь: Первая советская типография, 1919. – 32 с.

8. Материалы о работе учебного заведения в 1833–1836 гг. // ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. 1833/1836 г. Д. 346. Л. 36.

9. Об испытании и осмотре училищ Директором. // ГААРК. Ф. 108. Оп. 1. 1834 г. Д. 29. Л. 14.

10. Памятная книга Таврической губернии / под ред. К. А. Вернера. – Сборник статистических сведений по Таврической губернии. – Симферополь, 1889. – 72 с.

11. Указы Правительствующего сената и циркулярные предложения МНП, 1836–1837гг. // ГААРК. Ф. 100. Оп. 1. Д. 395. Л. 265.

О. Н. Головко

УДК 378.14: 159.9.072-053.81

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Социальная компетентность определяется как способность и готовность личности к взаимодействию в социальной среде. Формирование социальной компетентности студентов вуза связано с процессами включения в межличностные отношения, интенсивным нравственным и социальным развитием, формированием стиля социального взаимодействия. Содержательно социальная компетентность студентов характеризует адаптационные ресурсы, позволяющие им эффективно выполнять заданные социальные роли.

Для практического изучения социальной компетентности и индивидуально-типологических особенностей студентов весьма полезными являются графические методы психологической диагностики. Наше исследование было направлено на получение актуальной интерпретации относительно социальных взаимодействий студентов специальности „Экология и охрана окружающей среды”.

Вопрос о том, как человек формирует представление о себе на основе собственных идеалов и умозаключений при большом интересе к нему остаётся пока ещё недостаточно изученной психолого-педагогической проблемой. Теоретическое обоснование индивидуально-типологических особенностей личности представлено в работах таких авторов, как Е. В. Арцишевская, М. И. Вигдорчик, Э. А. Голубева, Ю. Н. Песикова, А. Е. Росляков и др.

Проблема самосознания на эмпирическом уровне решается главным образом с помощью вербальных методик (опросников, интервью с испытуемым и т. п.). Различные тесты для оценки индивидуально-типологических особенностей и социальной компетентности личности представлены в работах А. К. Мункоева, Р. С. Немова [1; 3]. Однако для практического изучения особенностей самосознания, самоотношения и самооценки личности актуальными являются и графические методы психолого-педагогической диагностики, представленные такими авторами, как О. Ф. Потемкина, Е. С. Романова [2]. Актуальным для нашего исследования является тест „Автопортрет", нацеленный на фиксирование самосознания личности.

Исследование вопросов социальной компетентности и индивидуально-типологических особенностей студентов технических специальностей является одной из малоизученных проблем теории и методики профессионального образования. Поэтому целью данной статьи стало определение индивидуально-типологических особенностей и социальной компетентности студентов младших и старших курсов специальности „Экология и охрана окружающей среды".

Ещё К. Д. Ушинский в своей концепции педагогической антропологии обращал внимание на то, что прежде чем учить человека, следует познать его во всех отношениях. Данный афоризм хорошо отражает психологическую сущность современного личностно-ориентированного подхода в обучении и обязывает педагогов по возможности психологизировать учебный процесс, исследовать личностные особенности студента с помощью психолого-педагогической диагностики.

В целях диагностики социальной компетентности и бессознательных эмоциональных компонентов личности разработано достаточное количество методик, одной из которых является графическая проективная методика. Проективные рисуночные тесты первоначально использовались для диагностики уровня интеллектуального развития детей и подростков, далее её возможности были расширены для интерпретации специфических личностных особенностей человека, его социальных взаимодействий и адаптации.

Проективный метод является актуальным и перспективным для исследования социальной компетентности студентов, поскольку позволяет выявлять не только отдельные эмоциональные, мотивационные, межличностные характеристики, но и целостное проявление личности в социальной среде. Проективный рисуночный тест „Автопортрет", выбранный нами для исследования, применяется в целях диагностики таких бессознательных эмоциональных компонентов личности, как самооценка, актуальное состояние, невротические реакции тревожности, страх и агрессивность.

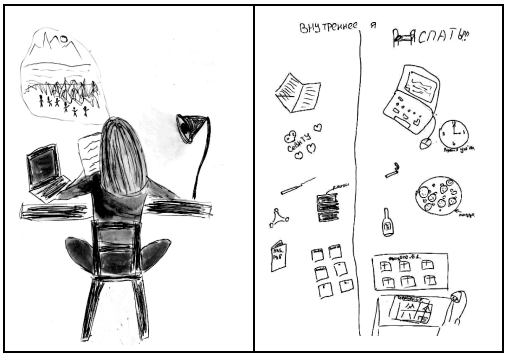
Автопортрет – это изображение человека, созданное им самим. При изображении самого себя человек воссоздаёт собственные телесные черты, отражая при этом внутренние конфликты. Богатая проекция личностной динамики, проявляющаяся в рисунке, позволяет анализировать достоинства и конструктивные потенции, равно как и некоторые нарушения. Автопортрет имеет различные линии своего художественного воплощения. Обобщая разнообразие форм автопортретов в живописи, можно выделить следующие: изображение лица как центрального; изображение портрета в интерьере; изображение одновременно нескольких портретов; изображение портрета как метафоры; изображение сюжетного портрета в обычной ситуации; изображение автопортрета как участника важного события; изображение портрета в вымышленной фантастической ситуации.

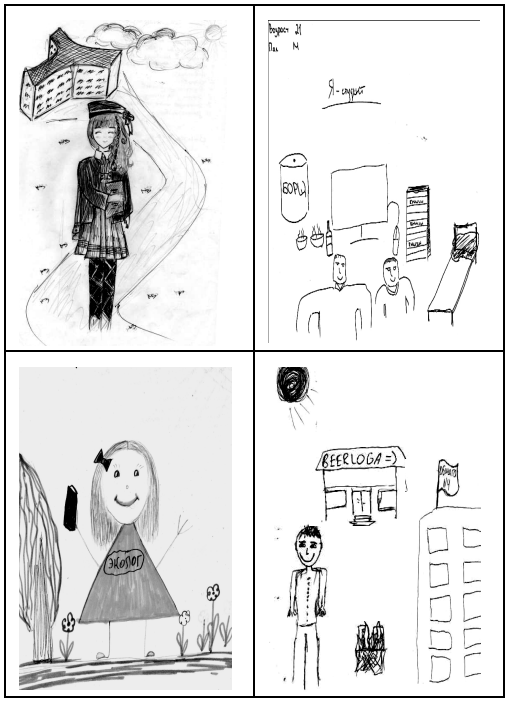
Тест „Автопортрет" адаптирован американским исследователем Р. Бернсом (США, Институт человеческого развития, г. Сиэтл), который предлагал испытуемым нарисовать себя одного или с членами семьи, коллегами по работе. По его мнению, человек часто

скрывает свои эмоции, отношения, позиции по тем или иным вопросам, но всё это может найти выход на рисунке. В процессе интерпретации „схемы тела” можно судить, полностью ли соответствует полученная графическая продукция физическим и психологическим переживаниям человека, какие органы тела несут определённый смысл, каким образом соматически закреплены и обозначены желания человека, его конфликты, компенсации и социальные установки. Кроме того, с помощью теста можно выяснить особенности самоотношения, самораскрытия и представлений о самом себе [2].

В рамках нашего исследования сорока студентам первого и четвёртого курсов специальности „Экология и охрана окружающей среды” с целью выявления индивидуально-типологических особенностей и определения социальной компетентности было предложено нарисовать автопортрет. Исходя из рекомендаций о том, что следует изображать человека в значимой для испытуемого ситуации, студентам предлагалось задание нарисовать автопортрет на тему „Я – студент”. Мы рассматривали изображённую фигуру как образ самого человека, а фон изображения соотносили с социальным окружением автора. Характер изображения себя в значимой социальной ситуации отражает как особенности взаимодействия с социальной средой, так и представление человека о самом себе.

Некоторые примеры автопортретов студентов представлены на рисунках 1–6.





Дальнейшее исследование заключалось в сравнительном анализе характера изображения графических форм по различным интерпретациям. Существует несколько интерпретаций теста „Автопортрет” [2]. Для оценки индивидуально-типологических особенностей студентов нами были отобраны критерии, представленные в таблице 1.

Результаты обработки графического материала позволили выявить соотношение выделенных признаков и критериев. Некоторые из них представлены на диаграммах (рис. 7–8). Из полученных данных видно, что среди опрошенных преобладали студенты с адекватной самооценкой, а также интеллектуально и социально адекватные.

Рисунки большей части опрошенных отражали тревожность, агрессивность, выраженную защиту, эгоизм и нарциссизм, зависимость и эмоциональную незрелость. Выявлено достаточно много студентов, отрицающих потребности и влечения и имеющих повышенную чувствительность к критике.

Таблица 1.

Критерии оценки индивидуально-типологических особенностей студентов

Признак	Критерии признака
Самооценка (расположение рисунка на листе)	В центре – адекватная; в верхней части листа – завышенная; в нижней части листа – заниженная.
Интеллектуальная и социальная адекватность (голова)	Пропорциональная, нормальная по размеру голова – интеллектуальная и социальная адекватность; большая голова – высокие интеллектуальные и социальные притязания; маленькая голова – интеллектуальная и социальная неадекватность.
Контроль над телесными влечениями (шея)	Нормальная шея – адекватный (сбалансированный) контроль над телесными влечениями; длинная шея – потребность в защитном контроле; короткая шея – поведение больше направляется побуждениями, нежели интеллектом (уступки слабостям); отсутствие шеи – отсутствие контроля.
Местонахождение базовых потребностей и влечений (туловище)	Нормальное, пропорциональное туловище – равновесие потребностей и влечений; маленькое туловище – отрицание потребностей и влечений; крупное туловище – неудовлетворенность осознаваемыми влечениями; отсутствие туловища – потеря схемы тела, отрицание телесных влечений.
Чувствительность к критике и общественному мнению	Большие уши – повышенная чувствительность к критике, реактивность на критику; большие глаза – повышенная чувствительность к критике.
Тревожность	Сильный нажим; помещение рисунка в левой части листа (интравертированность); перерисовка и стирание; заштрихованные волосы (беспокойство); руки прижаты к телу.
Страхи	Интенсивная штриховка; обведение контура; затушеванные зрачки.
Депрессия	Рисунок в нижней части листа; слабый нажим и контур; скованная, статичная поза; эскизный контур.
Выраженная защита	Улыбка; руки за спиной или в карманах; человек изображен в профиль (замкнутость).

Признак	Критерии признака
Агрессивность	Сильный нажим; жирный контур рисунка; ноги расставлены; видны зубы (вербальная агрессия); выделены уши, ноздри, рот (выраженная агрессивность); подбородок увеличен и акцентирован; ноздри выделены (примитивная самосохранительная агрессия); руки большие, подчёркнутые – компенсация слабости; оружие.
Эгоизм, нарциссизм	Крупный рисунок; глаза без зрачков; полуприкрытые глаза (сосредоточенность на себе).
Зависимость (в том числе от матери)	Крупный (красный) рот; пуговицы по центральной оси; маленькие ступни и ладони; наличие карманов (зависимость от матери) как у юношей, так и у девушек; подчёркнутая грудь (зависимость от матери у юношей).
Эмоциональная незрелость, инфантилизм	Глаза без зрачков; опускание шеи; детские черты лица; пальцы как листочки или гроздья винограда.
Демонстративность	Длинные ресницы; много внимания уделено волосам; выделенные крупные губы; одежда, тщательно прорисованные макияж и украшения.

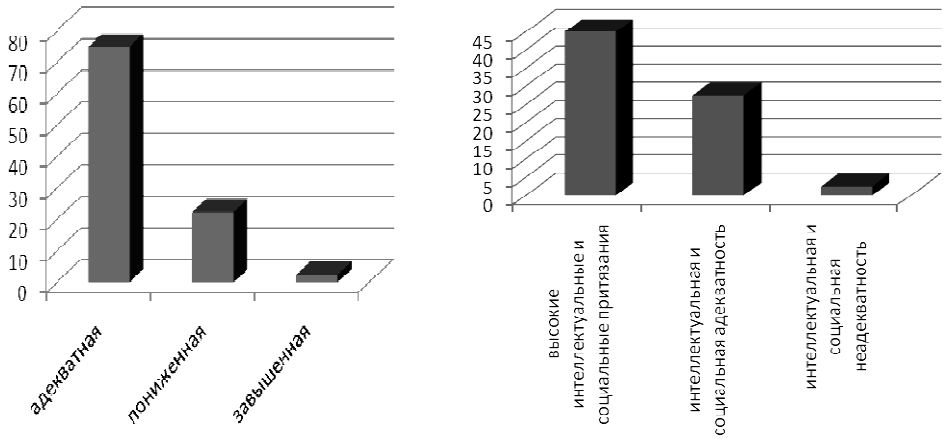


Рис. 7–8 . Результаты исследования по признакам „самооценка” и „интеллектуальная и социальная адекватность”.

Следует отметить гендерные различия в индивидуально-типологических особенностях юношей и девушек. Среди девушек, принимавших участие в исследовании, по результатам обработки материала, присутствовали лица с адекватной, заниженной и завышенной самооценкой, в то время как среди юношей вообще не встречались лица с заниженной самооценкой. Характерным для юношей является поведение, которое больше направляется побуждениями, чем интеллектом (уступки слабостям), а также отсутствие контроля над телесными влечениями. Остальные параметры как у юношей, так и у девушек представлены практически в равном соотношении.

Если говорить о возрастных особенностях, то главным различием здесь было присутствие у юношей младшего (первого) курса демонстративности и отсутствие её у юношей старшего (четвёртого) курса. У девушек особых возрастных различий не наблюдалось.

Конкретизируем отличительные графические признаки, отражающие уровни развития социальной компетентности студентов. Такими признаками являются изображение лица, прорисовка конечностей, размер рисунка, наличие штриховки.

При анализе изображения лица внимание уделялось виду и размерам черт лица, степени прорисованности и заполненности, наличию затираний на рисунке. В большинстве рисунков черты лица были прорисованы полностью или частично, что свидетельствует о достаточно высоком уровне социальной компетентности. Наличие затираний, не до конца прорисованные черты лица встречались всего у 6 человек, что свидетельствует о низком уровне компетентности (15 % опрошенных студентов, среди которых были только девушки).

Наличие или отсутствие рук и кистей, их размер, направленность рассматриваются как диагностические признаки, которые отражают навыки взаимодействия личности с социальной средой. Изображение ног позволяет судить об уровне социальной адаптации, уверенности, представлении о своём положении в социуме: стабильности, стремлении к независимости, потребности в защищённости. Нечёткая прорисовка ног или их полное отсутствие может свидетельствовать о депрессивности, замкнутости, унынии. В результате графического анализа выделены три типа изображения конечностей: отчётливое и реалистичное; нечёткое и схематичное; отсутствие конечностей.

Отчётливое и реалистичное изображение, характерное всего для пяти студентов, свидетельствует о достаточно высоком уровне социальной компетентности. Однако следует отметить, что при наличии реалистичной манеры прорисовки руки изображались либо спрятанными, либо прижатыми к телу, что является признаком замкнутости и неуверенности.

Размер изображенной фигуры характеризует представление человека о его значимости в социальной среде. Более крупный размер изображения человека, характеризующий высокий уровень социальной компетентности, встретился в 40 % рисунков (16 человек, из них 9 девушек и 7 юношей).

Штриховка в рисунке может рассматриваться как проявление тревожности, неудовлетворенности, барьеров коммуникации. В небольших количествах штриховка присутствовала на всех графических материалах.

Результаты анализа рисунков убедительно доказывают, что большинство студентов имеют достаточно высокий уровень социальной компетентности, однако не все студенты могут это осознать из-за состояния тревожности и неудовлетворенности. Индивидуально-типологические особенности юношей и девушек имели незначительные расхождения, возрастные же особенности выражены ярче у юношей, чем у девушек.

В целом анализ графического материала показал целесообразность использования проективных методов для определения уровня социальной компетентности и инди-

видуально-типологических особенностей студентов. Подобные исследования позволяют лучше узнать личность студента, выявить его самооценку, притязания и внутренние конфликты с целью дальнейшего развития или коррекции. Проективные методы достаточно просты в использовании и интересны для испытуемых, с их помощью можно собрать актуальную для педагогического процесса информацию, направить личностно-ориентированный подход в обучении на запросы конкретного студента.

В результате исследования, в котором приняли участие сорок студентов первого и четвертого курсов специальности „Экология и охрана окружающей среды" Севастопольского национального технического университета, были выявлены индивидуально-типологические особенности опрошенных студентов, рассмотрены вопросы их социальной компетентности.

Задачами дальнейших исследований в данном направлении может быть разработка специальных экспертных шкал для обработки результатов тестирования, а также использование новых актуальных методик определения социальной компетентности и индивидуально-типологических особенностей личности студента.

АННОТАЦИЯ

В статье исследована проблема социальной компетентности и индивидуально-типологических особенностей личности студента. Приведены методика и результаты тестирования студентов разных курсов специальности „Экология и охрана окружающей среды" Севастопольского национального технического университета. Раскрыто значение проективных методов психологической диагностики для реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Представлены примеры студенческих работ и критерии их оценки, результаты обработки графического материала.

Ключевые слова: социальная компетентность, индивидуально-типологические особенности, тестирование студентов, анализ результатов.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of social competence and individually-typological characteristics of the student. The article deals with the method and test results of students of various courses of the specialty „Ecology and the Environmental protection" of Sevastopol National Technical University; the importance of designed methodics of diagnostics students for realization personal oriented approach in studying. There are some examples of students' projects, criterions of its estimations, the results of graph materials analysis.

Key words: social competence, individually-typological characteristics, students testing, analysis of the results.

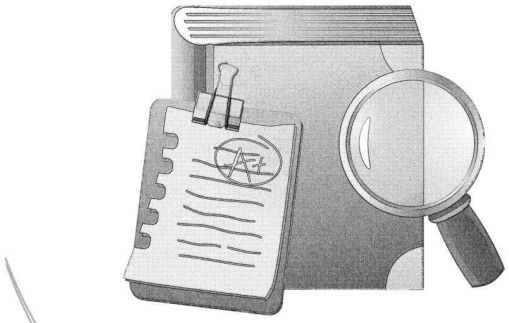
ЛИТЕРАТУРА

1. Организационное поведение: учебное пособие / А. К. Мункоев. – Улан-Уде: Изд-во ВСГТУ, 2005. – 184 с.

2. Потёмкина О. Ф. Графические методы в психологической диагностике. – М.: Дидакт, 1992. – 256 с.

3. Психология: учебник для студ. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. В 3 кн. 4-е изд. – М.: Гуманитарный издательский центр „ВЛАДОС", 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.

ТЕОРИЯ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ



Р. А. Халилев

УДК 343.3/7-343.9

АНТИКОРРУПЦИОННАЯ СТРАТЕГИЯ В ПОЛИТИКЕ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

С коррупцией человечество борется со времён Древнего Рима. Коррупция разрушает такие важнейшие конституционные принципы консолидации нашего общества, как принцип социальной справедливости и согласия, препятствует формированию среднего класса как основы внутриполитической стабильности в стране и инструмента контроля за исполнительной властью, потворствует масштабным злоупотреблениям и преступности, т. е. не только тормозит развитие всего общества, но более того – ставит под вопрос перспективы его динамичного планомерного развития.

По инициативе ООН 9 декабря отмечается Международный день борьбы с коррупцией. В этот день в 2003 году в мексиканском городе Мерида на политической конференции была открыта для подписания Конвенция ООН против коррупции, принятая Генеральной ассамблеей 1 ноября 2003 года. Документ обязывает подписавшие его государства объявить уголовным преступлением взятки, хищение бюджетных средств и отмывание коррупционных доходов.

Как следует из Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, в российском образовании в последние годы созданы необходимые условия для обеспечения качества и доступности образовательных услуг, однако уровень развития отечественного образования пока не соответствует требованиям инновационного социально ориентированного развития страны.

В Федеральном законе „О противодействии коррупции" № 273-ФЗ от 25 декабря 2008 года (в редакции от 28.12.2013 года с изменениями, вступившими в силу с 01.01.2014 года) отражены основные принципы противодействия коррупции, правовые и организационные методы минимизации уровня коррупционных взаимодействий [4]. Но закон в большей мере нацелен на борьбу с коррупцией на государственном и муниципальном уровнях, однако коррупционные явления встречаются и во многих других сферах деятельности, в которых существует доступ к материальным благам. Многие авторитетные источники, такие, например, как Верховный Суд, Транспаренси Интернешнл, Фонд ИНДЕМ, сходятся во мнении, что сфера образования является одной из самых коррумпированных в российском обществе.

ЮНЕСКО опубликовала основные положения доклада о масштабах коррупции в сфере образования в 60 странах мира, подготовленного Международным институтом планирования образования (ПЕР): коррупция разъедает образование повсеместно и наносит серьёзный ущерб системам образования во всём мире. Причинами коррупции признают общее падение нравов, подмену реальных ценностей мнимыми: вместо знаний – кафедра за деньги и любой диплом в зависимости от суммы.

Что же представляет собой коррупция? „Руки их обращены к тому, чтоб уметь делать зло; начальник требует подарков, и судья судит за взятки, а вельможи высказывают злые хотения души своей и извращают дело", – говорится в Книге пророка Михея.

С древнейших времён власть и коррупция были неразделимы. Если на заре становления государственности плата жрецу, вождю или военачальнику за их помощь рассматривалась как универсальная норма, то впоследствии, при усложнении государственного аппарата, профессиональные чиновники стали официально получать только фиксированный доход, что повлекло за собой перевод взяток в область теневой экономики. Некоторые могут утверждать, что коррупция уже является культурой и встроена в моральные стандарты общества.

Коррупция − это совокупность неписаных правил поведения и особой круговой поруки чиновников. Это фактически „идеология" предательства по отношению к своему народу, близким, семье и самому себе, одно из наиболее пагубных явлений, направленное на разрушение ценностей нашего общества, нашего будущего и будущего наших детей. Если принять во внимание тот факт, что термин „коррупция" произошёл от латинского „corrumpere", что в переводе означает „растлевать", то можно сделать вывод − распространение коррупции в сфере образования – это растление самого общества.

Специфика коррупции в образовании в том, что данное определение не подходит под деятельность некоторых коррупционных схем. Например, при поступлении в вузы деньги нередко берут посредники, которые вообще не имеют полномочий по содействию в приёме. Часто методисты кафедр выступают посредниками при передаче финансовых средств за экзамен или за зачёт.

К основным формам коррупции в системе высшего образования следует отнести взятки проверяющему органу при аккредитации университета; нецелевое использование федеральных средств; покупка диплома у ответственных лиц вуза или через посредника; вымогательство педагогов во время сессии; платные консультации; давление студентов на педагогов (навязывание взятки); давление на педагогов со стороны коллег или руководства с целью получения экзамена или зачёта [12].

В коррупционной ситуации в сфере образовании могут быть задействованы практически все – от методистов и лаборантов до старшего руководящего состава министерств и ведомств.

Стартовые возможности оказываются

изначально не равными для тех, кто может дать взятку, и для тех, кто не может этого сделать. Студенты и преподаватели содействуют коррупции и не стыдятся участвовать в ней. Всё это ведёт к духовной деградации общества. Подделка документов об окончании вуза приводит к снижению уровня знаний, что негативно влияет на экономическую и политическую ситуацию в стране, а, следовательно, влечёт за собой и ухудшение качества человеческого капитала в обществе. Противодействие коррупции в России во многом осложняется тем, что коррупция стала обычным явлением нашей жизни, так называемой нормой, и порой единственной возможностью получить номинально бесплатные услуги, которые государство обязано предоставлять своим гражданам. В условиях высшей школы студенты усваивают теневые способы решения возникающих проблем, что впоследствии отражается в их деятельности. Поэтому преодоление коррупции именно в сфере образования должно быть приоритетным направлением антикоррупционных мер государства.

А. И. Гуров выделяет три вида коррупции − политическую, характерную для чиновников аппарата власти (имеется в виду коррупция в системе федеральных органов власти и субъектов федерации, особенно в тех регионах, где действуют нормы обычного права); коррупцию, связанную с чисто криминальной деятельностью, основанную на подкупах должностных лиц; втягивание в преступную деятельность, соответствующих категорий должностных лиц в целях создания благоприятных условий для решения определенных вопросов (форма, связанная с организованной преступностью) [1].

В приведённой классификации не названа коррупция, получившая с лёгкой руки СМИ название „бытовой”, поскольку основную массу среди лиц, привлечённых за эти преступления, составляют преподаватели, врачи и должностные лица низового звена.

Рассмотрим подробно своего рода „идеальные типы” коррупции в сфере высшего образования. В коррупционных взаимодействиях, как правило, участвуют неуспевающие студенты, их родители, родственники и знакомые.

Во-первых, это платежи за поступление в высшее учебное заведение в той или иной форме: платёж за собственно поступление, платёж за конкретную оценку на вступительном экзамене, платёж за „лояльное” отношение на экзамене. Поступление может быть „обеспечено” через родственников, друзей, знакомых, а также посредством отношения власти-подчинения.

Во-вторых, это платежи или работы, выполняемые студентами по просьбе сотрудников кафедр, в обмен на зачёт, оценку на экзамене, курсовые, практические, контрольные, производственную практику и т. д.

В-третьих, это написание преподавателями непосредственно для своих студентов разного рода письменных работ за соответствующее вознаграждение.

В-четвёртых, это платежи и подарки за „лояльное” отношение сотрудников кафедры, деканата, конкретного преподавателя.

В-пятых, это платежи, подарки, услуги деканатам и другим структурным подразделениям высших учебных заведений в обмен на справки, разрешения, доступ к материальным благам (путёвки в санатории, места в общежитиях и т. п.).

В-шестых, это всё осуществляется без денег, подарков, работ, а „по знакомству”, „связям”.

Теперь рассмотрим критерии классификации коррупционных взаимодействий в сфере высшего образования.

Ситуация коррупции: поступление абитуриента в высшее учебное заведение и дальнейшее обучение.

При поступлении в вуз коррупционный процесс предполагает участие всех сотрудников высшего учебного заведения − от рядового преподавателя до руководства. Зачастую все уровни администрации высшего учебного заведения и даже внешние структуры (например, городская и областная

администрации) оказывают влияние на приёмную комиссию. Формы влияния на приёмную комиссию и экзаменаторов при поступлении весьма разнообразны. Это может быть прямое давление типа: „не поступит – уволим", может быть и прямая передача денег, может быть практика репетиторства. Нередко встречается поступление „по знакомству", когда поступает родственник друзей или родственник кого-то из преподавателей. Важно учитывать, что даже при поступлении при помощи открытой взятки большую роль играют личные знакомства с тем, кто будет организовывать поступление. Если личных связей нет, то, как правило, находится не безвозмездно работающий посредник из вузовской среды. Кроме того, существуют механизмы „непрямого давления", когда требование принять того или иного абитуриента оформляется не как требование, а как просьба. При этом подразумевается, что если нужный человек не поступит, то проситель „обидится". Наиболее эффективные рычаги для такого давления имеют бухгалтерия, деканаты (расписание), хозчасть, профсоюз.

При поступлении суммы взяток и других вложений намного выше, чем при текущем обучении. В ситуации поступления чаще взятку предлагают родители выпускника. На наш взгляд, это объясняется тем, что предложение на этом рынке выше спроса, и вымогать взятку для чиновников нет необходимости: это незачем делать, если её и так предложат.

Ситуация коррупции: с участием денег или без участия денег.

В коррупционные контакты вовлечены, в основном, преподаватели и студенты. Формы коррупции во время обучения также разнообразны, как и при поступлении. Суммы взяток относительно невелики. Чаще встречаются подарки и выполнение мелких хозяйственных работ на благо кафедры или конкретного преподавателя. Инициаторами коррупционного взаимодействия чаще выступают студенты.

Ситуация коррупции: знакомство („кумовство").

Следует отметить, что для советской системы было куда более характерно кумовство и семейственность, нежели взяточничество. Однако на сегодняшний день наблюдается переход от немонетарных форм коррупции к классическому взяточничеству, что нам кажется, с одной стороны, облегчающим противодействие таким формам коррупции, а с другой – „ужесточающим" коррупционную ситуацию.

Считаем важным обратить внимание на эту тенденцию, поскольку с точки зрения противодействия коррупции, методики работы с взяточничеством и кумовством существенно отличаются. Нам кажется, что выбор конкретным взяткодателем того или иного механизма зависит только от наличия ресурса. То есть там, где есть возможность, предпочтительным остаётся „кумовство" как менее затратное в финансовом плане. Однако в связи с тем, что личные связи для многих людей становятся менее значимыми, увеличивается количество абитуриентов „не из вузовской среды", обеспеченность связями и знакомствами в расчёте на среднего студента падает и, соответственно, „кумовство" становится менее распространённым. Необходимо отметить, что в случае с „кумовством" коррупционная ситуация всегда инициируется студентом и не воспринимается при этом им как коррупция. Взяточничество же в той или иной форме (деньги, подарок и т.д.) может инициироваться как преподавателем, так и студентом.

Ситуация коррупции: инициирована взяткодателем, взяткополучателем.

Как уже указывалось ранее, в случаях с поступлением в высшее учебное заведение чаще инициатором выступает родитель абитуриента, хотя информация о конкретном механизме передаётся ему, как правило, по инициативе чиновника или другого человека „из вузовской среды".

В случае же с коррупцией в процессе обучения преподаватель и студент могут вы-

ступать инициаторами в равной мере. Характеристики системных отношений в высшем образовании таковы, что преподаватель, изначально не расположенный брать взятки, рано или поздно „сдаётся под натиском" потока денег „снизу". С другой стороны, студент, не желающий давать взятки, вынужден это делать, если есть инициатива преподавателя. Каждая из сторон обладает в этой ситуации равной силой, и достаточно односторонней инициативы, чтобы коррупционная ситуация рано или поздно возникла.

Ситуация коррупции: случайный эпизод коррупции, коррупция как образ жизни.

Во-первых, коррупция в высшем образовании медленно, но верно становится неотъемлемой частью системы с точки зрения основного потребителя этих услуг – студентов.

При этом взяткополучателем в коррупционных взаимодействиях выступает не конкретный человек, а институт как таковой (студенты обсуждают между собой, где учиться „дороже", а где „дешевле"). Коррупционные отношения проникают практически повсеместно, и возникает своего рода рынок, на котором в обмен на деньги или равные блага можно получить оценку и, в конечном счете, диплом.

Во-вторых, даже в тех случаях, когда коррупция не становится системообразующим фактором в конкретной организации, тем не менее, получившаяся система, ушедшая от реалий прошлого, но не пришедшая к модели „рынка в чистом виде", оказывается незавершённой, ей мало что мешает, сдерживающие барьеры чрезвычайно слабы и легко ломаются под действием внешних факторов.

В-третьих, коррупционные отношения заставили большую долю студентов переориентироваться на них, как на основную модель жизни в вузе. Далеко не во всех вузах коррупция стала нормой, но даже там, где она таковой не является, вероятность внедрения коррумпированности под действием внешних или внутренних факторов очень высока.

Анализ зарубежной практики показывает, что существует три основных подхода к деятельности антикоррупционных органов: репрессивный, превентивный и смешанный. На наш взгляд, наиболее предпочтительным является вектор развития антикоррупционной политики, направленный на сочетание как превентивных, так и репрессивных мер, реализуемых в целях противодействия коррупции, профилактики и пресечения коррупционных правонарушений в системе высших учебных заведений РФ.

Таким образом, противодействие коррупции в вузе должно носить программный характер. Основная цель программы должна быть направлена на устранение причин и условий, порождающих коррупцию.

Необходимо разработать мероприятия по мониторингу уровня коррупции, должна носить системный характер борьба с коррупцией, включающий не только правовые меры, среди которых уголовно-правовое законодательство далеко не главная, хотя и необходимая часть, но и организационные, социально-экономические, экономические и иные.

АННОТАЦИЯ

На основании исследования дискуссионных проблем противодействия коррупции сформулированы позиции по выявлению, предупреждению и пресечению коррупционных правонарушений в системе высших учебных заведений Российской Федерации, а также предложены меры по минимизации коррупционных проявлений в образовательной сфере.

Ключевые слова: коррупция, правонарушение, минимизация коррупционных проявлений

SUMMARY

The article is devoted to the measures to minimize corruption in the education sector and positions to identify, prevent and combat corruption offenses in the higher educational institutions of the Russian Federation, which were formulated with the help of the research of problems of anti-corruption discussion.

Key words: corruption, corruption offense, minimizing corruption

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуров А. И. Организованная преступность не миф, а реальность. – М.: Знание, 1992. – 80 с.

2. Куликов В. Рейтинг взяточников // Российская газета. 2009. – № 13 (4837). – С. 7.

3. Об образовании в Российской Федерации: закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ: в редакции от 21 июля 2014 г. URL: http://минобрнауки.рф.

4. О противодействии коррупции: федер. закон Рос. Федерации от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ: в редакции от 28 декабря 2013 г., с изменениями, вступившими в силу с 01 января 2014 г. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102126779.

5. О судебной практике по делам о взяточничестве и коммерческом подкупе: постановления Пленума Верховного Суда РФ № 6 от 10 февраля 2000 г. URL: http://zakon.kuban.ru/private/ppvs6.htm.

6. О судебной практике по делам о взяточничестве и об иных коррупционных преступлениях: пленум Верховного суда РФ в п. 36 постановлении от 9 июля 2013 г. № 24 URL: http://www.rg.ru/2013/07/17/verhovny-sud-dok.html.

7. О судебной практике по делам о злоупотреблении должностными полномочиями и о превышении должностных полномочий: пленум Верховного суда РФ от 16 октября 2009 г. № 19 в своём Постановлении URL: http://www.rg.ru/2009/10/30/postanovlenie-vs-dok.html.

8. Приёмная комиссия − $ 30.000. Размеры взяток за поступление в престижные вузы выросли / Л.Карташова [и др.] // Российская газета − 2004. – № 3552. – С. 3.

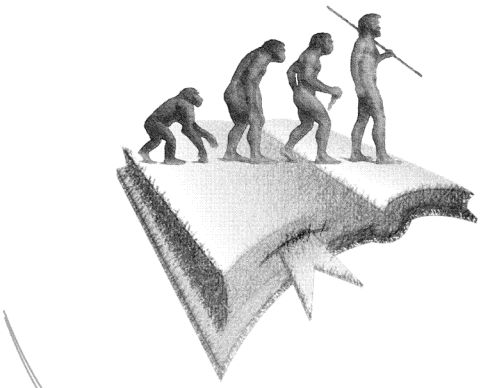
9. Титаев К. Почем экзамен для народа? Этюд о коррупции в высшем образовании // Альманах „Контекст”. – М., 2004. – С. 69–82.

10. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 № 63-ФЗ: принят ГД ФС РФ от 24 мая 1996 г. URL: http://www.consultant.ru/popular/ukrf/.

11. Уруков В. Н. Является ли преподаватель государственного вуза субъектом преступлений по ст. 285, 290 УК РФ // Юридическое образование и наука. 2009. – № 4. – С. 36–39

12. Цирин А. М. Формирование институциональной основы противодействия коррупции в федеральных органах исполнительной власти // Журнал российского права. 2009. – № 3. – С. 30–32.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ ИЗМЕРЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ



М. И. Пальчук

УДК 378:377+338

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО ЕВРОПЕЙСКОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВТОРАЯ ПОЛОВИНА XX – НАЧАЛО XXI ст.

Эпоха глобализации, политическая ситуация в мире, динамическое развитие общества требуют новых способов организации человеческой деятельности. В России задекларирована проблема академической мобильности и интеграции национальной системы образования в международном образовательном пространстве на основе сложившихся традиций и отечественного опыта. Каждая страна реализует свою образовательную политику, но при этом пользуется также и мировым опытом, накопленным различными моделями образования, который проверен временем, даёт позитивные результаты, а в отдельных случаях даже содействует решению государственных проблем.

Благодаря мировым интеграционным процессам, формирование и решение образовательных задач осуществляется на межгосударственном и межнациональном уровнях. Главные приоритеты и цели образования провозглашаются в международных конвенциях и национальных документах, которые затем становятся стратегическим ориентиром международного сотрудничества. Путь в этом направлении прокладывают разветвлённые структуры политических, научных, общественных организаций, создающие нормативно-правовую базу всеобщего образовательного поля.

В последние годы в Российской Федерации появилось много исследований, посвящённых формированию общеевропейского

пространства высшего образования. В частности, данному вопросу посвящены работы Борисова В. В., Есениной Е. Ю., Колмацкого В. И., Ларионовой М. В., Олейниковой О. Н., Тагуновой И. А. Однако систематизации последовательных шагов и объективных факторов создания единого образовательного пространства сделано не было. С этой целью обратимся к его генезису на стыке двух тысячелетий с учётом того, что значительная часть нашей страны находится на европейском континенте.

К девяностым годам прошлого века были заложены отдельные аспекты сотрудничества в сфере образования, получившие в дальнейшем название „открытый метод координации", затрагивающие вопросы выработки целей и рекомендаций, обмена наилучшими национальными практиками и регулярного мониторинга результатов относительно совместно разработанных критериев и индикаторов достижения единых целей. С начала 1990-х годов динамика интеграционных процессов усилилась. Так в 1992 году подписан Договор о Европейском Союзе (Маастрихтский договор, The Treaty of Maastricht), который ратифицирован в ноябре 1993 года. В последующие годы важные этапы деятельности ЕС характеризуются принятием образовательных деклараций и стратегий, которые носят системный характер [10].

В 1995 году принята Копенгагенская Декларация о социальном развитии (Copenhagen Declaration on Social Development). Впервые в истории человечества главы государств и правительств на заседании Организации Объединённых Наций признали значение социального развития и благосостояния людей и выдвинули эти цели на первый план в XXI веке [10].

Сорбонская Декларация (Sorbonne Joint Declaration) о гармонизации архитектуры Европейской системы высшего образования (1998 г.) обосновала необходимость создания Европейского пространства высшего образования как основного пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства в странах Европейского континента [10].

Через год, в 1999 году, была принята Болонская Декларация (The Bologna Declaration). Создание Зоны европейского высшего образования и намерение стран к продвижению европейской системы высшего образования по всему миру с целью повышения конкурентоспособности Европейского Союза стало первым шагом Болонского процесса (The Bologna process), являющегося сегодня главным механизмом регулирования высшего образования в Европе. В этой связи поставлена задача – привести национальные системы к единому стандарту, предусматривающему взаимное признание дипломов, одинаковую систему оценок, широкий обмен студентами и стажирование преподавателей, особое внимание обращено к аналитическим диссертационным исследованиям в сфере образования [10]. Отметим, что Болонский процесс не ограничивается рамками высшего образования, он является одним из инструментов решения более широких задач, ориентированных на межправительственное сотрудничество и укрепление европейского объединения. Российская Федерация присоединилась к Болонскому процессу в 2003 году.

Главным достижением Болонского процесса считается кооперация в сфере высшего образования, в которую включены министры, эксперты различных областей знаний, ректоры, представители профессорско-преподавательского состава высшей школы, агентства по оценке качества высшего образования и даже студенческие организации. Однако самый спорный вопрос связан с проблемами инновационного развития, т. к. основное внимание обращается не на подготовку „творцов инноваций", а на развитие массового высшего образования и, прежде всего, его первого цикла – подготовки бакалавров с целью выхода на общеевропейский рынок квалифицированного труда, что автоматически предусматривает высокий уровень мобильности европейцев [10].

В 2000 году Европейский Совет (European Council) определил концептуально новую задачу на десятилетие вперёд – к 2010 году создать самую динамичную в мире экономику с устойчивым ростом и обеспечением на основе тесного внутриевропейского социального сплочения высокопроизводительных рабочих мест, обеспечивающих качественный уровень европейской интеграции (Лиссабонская стратегия, Lisbon Strategy). Поставлены стратегические цели – повышение глобальной конкурентоспособности Европейского Союза, его экономическое обновление, улучшение в социальной сфере, обеспечение охраны окружающей среды. Одновременно, в июне 2000 года, Европейский Совет по образованию принял Резолюцию по образованию в течение жизни [10].

Однако достичь быстрого прогресса не удалось, первые результаты намеченной программы в 2005 году показали, что промежуточные цели к этому времени достигнуты не были. Стратегия была пересмотрена, новая редакция получила название: „Упростить, чтобы сохранить и воплотить в жизнь", сроки реализации были отодвинуты, пришлось отказаться от первоочередного решения экологических проблем и социальных программ.

В основе функционирования Лиссабонской стратегии лежит баланс между общеевропейской политикой, формируемой Европейской комиссией и национальной политикой государств-членов Евросоюза, где реализуются практические задачи.

Пражское Коммюнике (Prague Communiqué, 2001 г.) направлено на реализацию плана превращения Европы в пространство непрерывного образования. Главные принципы непрерывного образования были сформулированы ещё на Международной конференции по образованию экспертами ЮНЕСКО во время 40-й сессии в Женеве в 1986 г. Они подразумевают всеобщий характер непрерывного образования; преемственность между различными ступенями образования и направлениями формирования личности; интеграцию всех образовательных воздействий; взаимосвязь общего и профессионального образования; политехническое образование, дополняемое подготовкой на производстве; открытость и гибкость системы образования – свободный выбор профиля обучения и возможность пользоваться услугами системы образования после перерыва в любом возрасте; свободу выбора средств, методов и форм обучения – дневное, вечернее, заочное, самообразование, опирающихся на различные информационные источники; равноправную оценку и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату; доступ к любым видам и типам образования, главным образом на основе индивидуальных способностей и склонностей, а не вследствие ранее полученных формальных оценок (свидетельств, дипломов) или предшествующей практической деятельности [6].

Базовый принцип Европейского пространства высшего образования построен на обществе и экономике, основанных на знаниях, лицом к лицу стоящих перед проблемами конкурентоспособности и необходимостью создания новых технологий улучшения социального единства, формирования равных возможностей и качества жизни. В этой связи определена необходимость тесного взаимодействия между высшими учебными заведениями и студентами с целью расширения европейской зоны высшего образования, что требует энергичных действий в данном направлении всех без исключения стран Евросоюза.

В 2002 году принята Копенгагенская Декларация (Declaration of the European Ministers in Copenhagen). Министерства, ответственные за профессиональное образование и обучение (ПОО) в странах-членах и странах-кандидатах в члены Европейского Союза, странах Европейской ассоциации свободной торговли (ЕАСТ, European Free Trade Association – EFTA) и Европейской экономической зоны (ЕЭЗ, European Economic Area – EEA), а также социальные партнёры и Европейская Комиссия (European

Commission), определили приоритеты и стратегические задачи развития ПОО. Копенгагенская Декларация послужила началом Копенгагенского процесса – составной части европейских интеграционных процессов в сфере образования, отражённых в программе Европейского Союза „Лиссабонская стратегия", где прозрачность и качество профессионального образования являются ключевыми критериями и определяются как приоритеты политики отдельных государств. Задекларирована главная задача – доступность обучения в течение всей жизни, одновременно выделены основные направления сотрудничества в сфере ПОО: укрепление авторитета Европейского Союза; внедрение и оптимизация информационных сетей и механизмов; содействие прозрачности (Europass – инициатива ЕС по стандартизации информации о квалификации и профессиональном опыте работников стран-членов Евросоюза), взаимное признание квалификаций и компетенций с целью повышения мобильности; официальное признание неформального и информального обучения; обеспечение качества образования.

В этом ключе процесс формирования европейской системы профессионального образования и обучения целиком координируется Европейской комиссией, её департаментами и развивается по трём направлениям: исследование, разработки и инновации (research, development and innovation, R&D&I) [1, с. 8].

Одним из значимых этапов евроинтеграции стало в 2003 г. Берлинское Коммюнике (Communiqué of the Conference of Ministers in Berlin), где принято решение – с 2005 года направить совместные усилия на создание Европейского исследовательского пространства в тесной взаимосвязи с Европейским высшим образованием. В то же время в рамках Болонского процесса поставлена задача организовать систему оценки качества образования на всех уровнях – университетском, национальном и европейском, включающую как внутреннюю оценку качества образования самими университетами, так и внешнюю – независимыми агентствами, а также связанную с ними систему аккредитации и сертификации. Для расширения мобильности и облегчения признания документов о высшем образовании предложено выдавать выпускникам европейских вузов Приложение к диплому, которое не только свидетельствует, насколько успешным было обучение выпускников, обучающихся на одном и том же уровне разных университетов, но и предоставляет равные возможности трудоустройства будущим специалистам в странах-членах ЕС. При этом обеспечение качества возможно через ответственность вузов, оценку образовательных программ, внешнюю экспертизу, открытость результатов, сотрудничество, введение систем аккредитации и кредитов, признание степеней, а также международное партнёрство. Берлинское Коммюнике определило необходимость привлечения студентов к управлению высшим образованием как равноправных партнеров, а предложенные механизмы усилили привлекательность Европейского профессионального высшего образования (ЕПВО,The European Higher Education Area).

В Маастрихтском Коммюнике (Maastricht Communiqué, 2004 г.) впервые инициирован процесс усиленной кооперации в сфере профессионального образования и обучения (ПОО) и сформулированы приоритеты развития национальных систем ПОО: повышение информированности; использование согласованных механизмов и фондов ЕС; увеличение государственных и частных инвестиций; поддержка лиц групп риска; развитие открытых подходов и гибких траекторий обучения; совершенствование механизмов разработки образовательных программ; усиление педагогических принципов; расширение образовательной среды в учебных организациях и на производстве; повышение компетенций преподавателей и инструкторов учебных заведений.

В число приоритетных направлений вошла разработка Европейской рамки квалификаций и Европейской системы переноса

зачётных единиц в ПОО. Начатая инициатива „Europass", объединяющая различные документы, позволяющие подтверждать квалификации и навыки в пределах Европы, включала в себя Europass-CV (указываются личные данные, владение языками, опыт работы, информация об образовании и обучении, дополнительные компетенции), Europass-mobility (фиксируются периоды обучения за рубежом), Europass-language portfolio (представляется информация об языковой компетенции), Europass-certificate supplement (дополнения к диплому или сертификату о ПОО, включающие возможную область трудоустройства, название образовательного учреждения и организаций аккредитующих его, уровень сертификата, возможность доступа к следующему уровню образования с указанием компетенции и квалификации). В 2005 году рамка Europass (Европейская рамка квалификаций, European Qualification Framework) вступила в силу. Одновременно принята рабочая программа „Образование и обучение 2010", в настоящее время её продолжением является программа „Образование и обучение 2020". Решено, что Европейская комиссия один раз в четыре года, начиная с 01 января 2008 года, представляет Европейскому Парламенту и Европейскому Совету доклады о выполнении решений по Europass, основанные на оценках независимого аудита [8, с. 29].

Бергенское Коммюнике (The Bergen Communiqué, 2005 г.) характеризуется принятием Всеобъемлющей структуры квалификаций для ЕПВО на основе трёх циклов образования с учётом того, что в национальных контекстах возможны промежуточные квалификации, например, младший специалист и специалист. Утверждены универсальные дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и наличия компетенций, определён диапазон зачётных единиц для первого и второго циклов. В этом Коммюнике поставлена задача – создать к 2010 году национальные структуры квалификаций, совместимые с Всеобъемлющей структурой квалификаций (Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area).

Для усиления сотрудничества на общеевропейском уровне и отдельно взятых стран вектор дальнейшего развития Копенгагенского процесса рекомендовано направить в сторону высшего образования, построенного на принципах Болонского процесса. Это, в свою очередь, обеспечивает стабильность европейской политики в сферах экономики, занятости, социального партнёрства и национального благополучия. Акцентировано внимание на необходимости поиска решения проблемы социального измерения высшего образования: расширение доступа к образованию, обеспечение организационно-экономических условий обучения студентов, содействие в решении их проблем со стороны правительств и вузов. Вместе с этим введена трёхцикловая структура академических степеней. Решено обеспечить качество образования через системные внутренние механизмы высших учебных заведений и внедрить стандарты обеспечения качества ЕПВО на базе национальных экспертиз с включением результатов в единую базу. Признана совместимость степеней и периодов обучения, гармонизирован докторский квалификационный уровень, ориентированный на результат в соответствии с Всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО. На основании принятых решений утверждён документ, получивший название „Стандарты и рекомендации по оценке качества в Европейском пространстве высшего образования" (Standards and Guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area) [10].

Министерская конференция в Финляндии приняла Хельсинское Коммюнике (The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperationin Vocational Education and Training, 2006 г.), где указана необходимость продолжения работы в намеченных ранее направлениях, особое внимание уделено проблемам организации образования в тече-

ние жизни. В частности, акцент сделан на реализацию „Программы образования в течение жизни", принятой Европейским парламентом и Советом ЕС накануне конференции. Обратим внимание на существенную деталь этой программы – её адресация не только к наёмным работникам, которые время от времени или даже постоянно сталкиваются с проблемой трудоустройства, но и к работодателям. В данном ключе было предусмотрено обучение основам менеджмента и предпринимательства.

Лондонское собрание министров (2007 г.) подготовило Коммюнике (London Communiqué) под девизом „На пути к Европейскому пространству высшего образования: ответы на вызовы глобализованного мира", утвердило правовой компонент ЕПВО, созданный на основе Болонского процесса под названием Европейский Регистр Качества (The European Quality Assurance Register for Higher Education – EQAR). Целью Регистра является учёт агентств, отвечающих за качество, а также создание базы данных внешней независимой оценки качества высшего образования в европейской зоне. Было принято решение завершить к 2010 году создание национальных рамок квалификаций стран-участниц Болонского процесса с их совместимостью с принятой рамкой квалификаций сферы высшего образования стран ЕС, а также предоставлять национальные отчётные данные по устранению препятствий на пути мобильности студентов и производственного персонала. Определены дальнейшие стратегии глобального масштаба: мобильность преподавательского состава, студентов и выпускников, направленная на создание возможностей для их личностного развития; расширение международного сотрудничества; улучшение качества высшего образования и научной деятельности, способствующих расширению европейского измерения.

Конференция в Бордо (International Conference, Bordeaux, 2008 г.) с учётом того, что до реализации стратегии развития профессионального образования и обучения осталось всего два года, сосредоточила своё внимание на развитии европейских сетей профессионального образования и обучения, реализации пилотных проектов, формировании национальных консультационных структур, взаимном обучении, осуществляемом на примерах наилучших практик. Сделан промежуточный вывод – в целом Копенгагенский процесс протекает успешно, вместе с тем большое количество работников на европейском рынке труда по-прежнему имеют низкую квалификацию. В условиях экономического кризиса с сопутствующим ростом безработицы производственному персоналу рекомендовано строить индивидуальную профессиональную карьеру в более широком межгосударственном контексте и систематически осваивать новые, востребованные на рынке труда, профессии на основе своего базового образования, расширяя границы обучения в течение жизни. Тем самым подтверждена эффективность функционирования Европейской сети содействия выбору образовательных траекторий в системе непрерывного образования (European Lifelong Learning Guidance Policy Network – ELLGPN).

На встрече министров в Лувен-ла-Нев, Бельгия, (2009 г.) принято Левенское Коммюнике „Болонский процесс 2020 – Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии" („The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade" Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve). В нём сформулированы приоритеты Европейского пространства высшего образования на второе десятилетие XXI века и отражены аспекты подготовки педагога профессиональной школы, являющегося ключевой фигурой системы ПОО. Именно этот субъект образовательной среды обеспечивает качественную подготовку конкурентоспособного на рынке труда производственного персонала, способного принимать выверен-

ные решения, а также адаптировать результаты своей трудовой деятельности к потребностям общества в соответствии с собственными интересами.

Будапештско-Венская Декларация (Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area) принята в 2010 году. Уникальное партнёрство между органами государственной власти, высшими учебными заведениями, их сотрудниками и студентами, а также работодателями, агентствами по обеспечению качества, международными организациями и европейскими институтами позволило осуществить серию реформ по созданию Европейского пространства высшего образования, основанного на доверии, сотрудничестве и уважении к разнообразию культур, языков, систем высшего образования.

В этом же году Конференция в Брюгге (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training) приняла план действий до 2020 года. С точки зрения развития ПОО были определены четыре стратегические цели: образование в течение жизни и мобильность; качество и эффективность; справедливость и активная гражданская позиция; инновации, способность к творчеству и предпринимательству.

Вместе с тем, ещё в рамках Копенгагенского процесса разработан механизм переноса, накопления и признания зачётных единиц в европейском профессиональном образовании ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) по аналогии с системой зачётных единиц, созданной в рамках Болонского процесса.

Следует сделать несколько пояснений относительно сокращений и терминов. Разработка ECVET (The European Credit System for Vocational Education and Training) курировалась Консультативным Комитетом по профессиональному образованию VETAC (The Vocational Education and Training Advisory Committee). В тех случаях, когда речь идёт о целенаправленной подготовке квалифицированных специалистов определённой профессии (прежде всего, относящейся к производственной сфере), в английском языке используют термин Vocational Education and Training (VET), что приблизительно соответствует русскому термину „профессиональное образование и обучение”.

Отметим, что одиннадцать целей, принятых в ходе Брюггенской конференции, частично были повторением или модификацией исходных целей Копенгагенского процесса, перечислим их:

1. Повышение привлекательности начального профессионального образования – I-VET.

2. Стремление к наиболее высокому качеству начального (I-VET) и продолжающегося (C-VET) профессионального образования, ориентированного на достижение практических результатов.

3. Формирование гибкой системы приёма на обучение с целью приобретения квалификаций.

4. Введение стратегической установки, направленной на интернационализацию каждой из форм профессионального образования (I-VET, C-VET) с целью международной мобильности.

5. Содействие развитию способностей к инновационной деятельности и предпринимательству (I-VET, C-VET) с использованием ИКТ.

6. Продвижение инклюзивного профессионального образования и обучения с поддержкой тех, кто испытывает особые трудности при обучении на обоих уровнях (I-VET и C-VET).

7. Популяризация результатов европейской кооперации в сфере профессионального образования и обучения, привлечение к его организации всех заинтересованных в нём сторон.

8. Применение на европейском и национальном уровнях инструментов координации, таких как прозрачность, признание квалификаций, контроль качества и мобильность.

9. Усиление кооперации между профтехобразованием и смежными сферами образовательной и профессиональной деятельности.

10. Предоставление сопоставимых данных при выработке единой политики Европейского Союза в сфере профессионального образования и обучения.

11. Эффективное использование поддержки со стороны структур ЕС.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что в странах Евросоюза предусмотрена до 2020 г. непрерывная модернизация системы профессионального образования и обучения. Подчеркнём, что реформирование образования в Российской Федерации идёт своим курсом. Так, с 1 сентября 2013 г. в РФ нет уровня начального профессионального образования.

Следует выделить Брюссельскую международную конференцию (International Conference – Qualifications Frameworks: From Concepts to Implementation, Brussels), которая состоялась в ноябре 2011 года под эгидой Европейского фонда образования и была посвящена проблемам внедрения механизмов использования национальных рамок квалификаций и достижению взаимопонимания между заинтересованными сторонами. Отмечено, что в международной практике понятие сертификации представляется как процесс и результат независимой оценки квалификации работника и очевидным преимуществом является возможность признания неформального образования и обучения [3, с. 82].

В основе решения Бухарестского Коммюнике (Consolidating the European Higher Education Area, Bucharest Communiqué, 2012) лежат приоритеты Европейского пространства высшего образования, сформулированные до 2015 года. В них определены необходимость инвестиций с целью расширения доступа и обеспечения качества высшего образования, возможности трудоустройства и повышения занятости населения, персонального и профессионального развития выпускников, способствующего их карьерному росту. В этом документе отведена значительная роль высшим учебным заведениям в обеспечении более тесной взаимосвязи между исследованиями, преподаванием и обучением на всех уровнях; определена поддержка разнообразных докторских программ, т. к. подготовка докторантов занимает особое место не только в Европейском пространстве высшего образования, но и Европейском исследовательском поле (The European Research Area – ERA); признано справедливое академическое и профессиональное, а также неформальное и информальное обучение, являющееся основой Европейского высшего образования, что считается явным преимуществом для академической мобильности студентов, повышает шансы выпускников в построении профессиональной карьеры и, в конечном итоге, представляет собой точную оценку степени достигнутого доверия.

В Дублине (Conference on Quality Assurance in Qualifications Frameworks, Dublin, 2013 г.) на одной из последних совместных встреч национальных экспертов сети по развитию рамок квалификаций в сфере высшего и непрерывного образования (Болонского и Копенгагенского процессов), помимо представителей стран-участниц, присутствовали представители Совета Европы, Европейского центра по развитию профессионального образования (Centre Européen pourle Développement de la Formation Professionnelle – CEDEFOP), Европейского фонда образования (European Training Foundation – ETF), Ассоциации европейских университетов (European University Association – EUA), Конфедерации европейского профсоюза (European Trade Union Confederation – ETUC), Внешнеторговой промышленной палаты Германии (German Chambers of Commerce and Industry) и других международных организаций, представляющих как сферу образования, так и сферу труда. Такой состав участников на подобной встрече собрался впервые, что, по мнению Е. Ю. Есениной, явно знаковый факт [3, с. 93]. На встрече была представлена программа о внедрении подхода „learning out come” в Европе на 2013-2014 гг.

Таким образом, формируется „наднациональное образование", открывающее возможность осуществлять профессиональную деятельность в условиях экономики различных стран и успешно социализироваться личности в условиях глобализации [9].

Генезис единого образовательного пространства убедительно доказывает, что в современных условиях складывается новое транснациональное сотрудничество, отвечающее объективным требованиям глобальной экономики и постиндустриальной стадии развития человечества. При этом формируется новая культура обучения, обеспечивающая совершенно иное качество образования и как результат – конкурентоспособные, самостоятельные, мотивированные к саморазвитию в течение всей жизни высококвалифицированные кадры с широким набором профессиональных и ключевых компетенций. Логическим итогом обучения является процедура независимой оценки качества результатов и сертификации квалификации, полученная человеком за счёт формального или неформального образования. Особо подчеркнём, интеграция образовательных систем Республики Крым и России – важный период исторического развития, и сегодня он основан на прагматизме, требует адаптации к российским реалиям.

АННОТАЦИЯ

Интеграционные процессы являются ответом на вызовы глобализационного мира. Создание условий для расширения образовательных границ, воспитание в духе европейского сознания, строительство „общеевропейского дома" – фундамент новых возможностей народов европейского континента, географические координаты которого простираются от Атлантического океана до Урала. В статье охарактеризованы этапы деятельности ЕС, направленные на принятие деклараций и стратегий, формирующих единое образовательное пространство профессионального образования.

Ключевые слова: генезис, европейское образовательное пространство, высшее образование, профессиональное образование и обучение.

SUMMARY

Integration processes are the answer to challenges of the globalization world. Creation of expansion conditions of educational borders, training in the spirit of the European consciousness, building of „common European home" are the base of the new opportunities for people of the European continent, which geographic coordinates stretch from the Atlantic Ocean to the Urals. The article contains description of stages of the EU activity directed on adoption of declarations and strategy which created common educational space professional education.

Key words: genesis, European educational space, higher education, vocational education and training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов В. В. Инновационная политика: европейский опыт. – М.: Языки славянской культуры, 2012. – 128 с.

2. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика: учебник для магистров. – М.: Юрайт, 2014. – 440 с.

3. Есенина Е. Ю. Развитие и формирование современной понятийно-терминологической системы профессионального образования России: монография. – Ростов н/Д: ИПО ЮФУ, 2013. – 240 с.

4. Комлацкий В. И. Планирование и организация научных исследований: учебное пособие (для магистрантов и аспирантов) / В. И. Комлацкий, С. В. Логинов, Г. В. Комлацкий. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 204 с.

5. Ларионова М. В. Сотрудничество в сфере образования в Европе: нормативная основа, методы и инструменты кооперации. – М.: Университетская книга, 2006. – 336 с.

6. Ломакина Т. Ю., Таппасханова М. А., Сергеева М. Г. Система поддержки карьеры различных категорий населения в контексте непрерывного развития личности. – М., 2013. – 228 с.

7. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / отв. ред. Г. А. Ключарев. – М.: ИС РАН, 2008. – 400 с.

8. Олейникова О. Н., Муравьева А. А. , Аксенова Н. М. Обеспечение качества профессионального образования и обучения в Европе: современное состояние и основные тенденции. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – 100 с.

9. Тагунова И. А. Интеграционные процессы в образовании в контексте развития сети: наднациональное образование: монография. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 212 с.

10. European Higher Education Area [Электронный ресурс]. URL: http://www.ehea.info/articledetails.aspx?ArticleId=3 (6.11.2014).

С. В. Ратовская

УДК 378.14.015.62

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Изменения в системе высшего образования, как и в любой другой социальной сфере, происходят постоянно. В обычной ситуации, характеризующейся определенной стабильностью, они происходят в рамках существующих норм и эталонов.

Актуальность исследования обусловлена модернизацией российского образования в связи с изменением геополитического содержания современной эпохи. Изменения в природной среде, предметном мире, в котором существует человек, ведут к активным трансформациям социальных связей людей: меняются средства общения, формы коммуникации, стиль жизнедеятельности. Самой логикой бытия определён особый интерес к новым формам, новому содержанию, новым методам образовательной деятельности и управленческих образовательных моделей.

Цель статьи – ознакомить читателей с научными основами педагогической экспертизы образовательных инноваций в образовательной организации высшего образования.

Проблема повышения эффективности высшего образования зависит не только от объёма и качества полученных молодёжью знаний, но и от решения проблем, связанных с наличием разногласий между формальным уровнем самого образования и фактическим объёмом знаний в различных социальных группах населения, между потребностями общества и жизненными планами выпускников. С другой стороны, активно развивающиеся в отечественных вузах идеи Болонского процесса, которые строятся поверх национальных границ, размывают национальные особенности и местные традиции. Нарастает „глобальный конфликт глобализма и антиглобализма, что формирует внутреннее напряжение многих национальных и международных инициатив, в том числе и в образовании” [11].

Многогранность процесса внедрения образовательных инноваций нуждается в получении комплексной характеристики изучаемого явления, его критериальном оценивании для эффективного управления инновационной деятельностью в образовательной организации. Решение этой задачи – требование времени, необходимость обеспечения конкурентоспособности вуза в период переориентации государственной политики на человека и его образовательные потребности. В современных обществах разных континентов и стран задача образовательной организации высшего образования – стать космополитическим центром образования

именно для того, чтобы дать всем студентам возможность научиться соединять свои национальные, локальные интересы с цивилизационными проблемами.

Выходные правовые предпосылки государственной инновационной политики в области высшего образования заложены в Конституции Российской Федерации (2001 г.); федеральных законах „О науке и государственной научно-технической политике" (1996 г.), „Об образовании в Российской Федерации" (2012 г.); постановлениях Правительства РФ „О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы" (2006 г.), „О государственной поддержке развития инновационной инфраструктуры в федеральных образовательных учреждениях высшего профессионального образования" (2010 г.); приказе МО РФ „Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования" (2009 г.); государственных программах РФ „Развитие образования на 2013–2020 годы", „Развитие науки и технологий на 2013–2020 годы", „Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года" и других законодательных актах.

Анализ педагогической практики показывает, что часто преподаватели вузов недостаточно подготовлены не только для инновационной образовательной деятельности, но и для проведения анализа, оценивания, исследования инновационных образовательных проектов и программ. Проведённый анализ проблем, которые испытывает вуз в условиях модернизации образования, позволяет констатировать тот факт, что его эффективное функционирование и развитие становится возможным при своевременном проведении педагогической экспертизы образовательных инноваций. Однако отсутствие научно-методического сопровождения экспертной деятельности в вузе затрудняет их решение.

Становлению инноватики как науки о нововведениях посвящены труды В. Засыпкина, Н. Кондратьева, Д. Любинского, К. Пэвитта, Э. Роджерса, В. Садовничого, Г. Селье, Д. Спирмена, Г. Тарда, М. Тринга, Г. Щедровицкого, С. Шитова, Ю. Яковца.

Методологические основы инновационности в образовании рассматриваются в работах А. Андарало, А. Глузмана, Н. Мицкевича, Т. Новиковой, Н. Нуриева, С. Печерской, В. Слободчикова, А. Шломы, Н. Юсуфбековой, И. Якиманской. В работах исследователей определяются пути построения новой образовательной среды, которая позволила бы человеку учиться познавать, учиться делать, учиться быть и учиться жить вместе.

Общие законы и принципы проведения экспертизы в образовании представлены в трудах Г. Азгальдова, Б. Ананьева, Л. Евланова, Д. Иванова, М. Кларина, Г. Мкртычяна, А. Нестерова, Г. Прозументовой, В. Сластёнина, В. Черепанова, Ю. Швалба, Г. Штемпеля.

В качестве системообразующего принципа, играющего концептуальную роль в данном исследовании и позволяющего рассмотреть педагогическую экспертизу образовательных инноваций как динамическую, целостную систему, имеющую многообразие связей, сложную структуру, взаимодействующую со средой, выбраны принцип системности, а также идеи аксиологического, акмеологического, деятельностного подходов.

Основы системного подхода заложены в трудах Ю. Бабанского, А. Глузмана, В. Беспалько. В трудах М. Бахтина, М. Кагана, А. Огурцова, Н. Розова, В. Шохина определены основы аксиологического подхода в высшем образовании. Основы акмеологического подхода в высшем образовании рассмотрены в трудах А. Бодалева, А. Деркача, Н. Кузьминой, Н. Фетискина. Деятельностный подход при проведении экспертизы рассматривают Н. Алексеев, Ю. Громыко, А. Леонтьев, Д. Леонтьев.

О необходимости применения специальных знаний при проведении исследований в государственном деле (Византия), в судопроизводстве (Китай) люди стали задумыва-

ться уже в V-VI веках. В Европе появление экспертной деятельности относят к 1595 г., когда Корпорация присяжных мастеров-письмоводов по исследованию подписей (Париж, Франция) получила от короля Генриха IV патент на право производства экспертиз. В России же специальные исследования начали осуществляться для государственных целей при Иване Грозном в XVI в., но упоминания об экспертизе появились только в начале XX столетия. Так, необходимость в экспертизе появилась тогда, когда потребовалось официальное признание необходимости не просто исследований, а официальных исследований в рамках государственно-признаваемых действий [6].

Существуют разнообразные экспертизы: экологическая, лингвистическая, педагогическая, бухгалтерская, судебно-психологическая, гуманитарная, научно-техническая, экспертиза государственная, ведомственная, общественная и др. Общее понятие они используют для обозначения совсем разных видов деятельности. Множественность и востребованность экспертизы ведёт к размыванию границ её понимания.

В Толковом словаре В. Даля экспертиза рассматривается как освидетельствование, проверка, расследование чего-либо экспертами (от лат. expertus – опытный), заключение их о чём-либо [1, с. 1531].

В словаре русского языка С. Ожегова исследуемое понятие трактуется как рассмотрение какого-либо вопроса, требующего специальных знаний и его разрешение при помощи специалистов (сведущих людей) [9, с. 797].

В словаре иностранных слов понятие представлено как рассмотрение какого-либо вопроса экспертами для вынесения заключения [12, с. 799].

В зарубежных научных источниках по проблеме экспертизы в образовании используется термин не экспертиза (expertise), но оценивание (evaluation) или оценка объекта в соответствии с заданными критериями [4, с. 5].

Тематика заявленного исследования предусматривает раскрытие понятий „инновация в образовании" и „образовательная инновация". Анализ работ по инноватике показывает, что смысловым содержанием инновации является новая научная идея. Инновацию в образовании Н. Юсуфбекова рассматривает как материализованную идею, новшество для возможного повышения эффективности образования [15].

В. Засыпкин определяет инновации в образовании как важнейшее условие развития человека, возникающие в процессе его образовательной деятельности для обеспечения его образовательных потребностей и интересов; являющиеся сущностной характеристикой процесса модернизации [2].

Т. Новикова определяет специфику инноваций в образовании в том, что предметом инновационной деятельности являются изменения в личности, которая обладает неповторимыми особенностями и постоянно развивается. Экспертизу инновационной деятельности в образовании автор трактует как исследование, направленное на выявление уровня развития инновационной деятельности и имеющее своим результатом описание способов её реализации с точки зрения: а) сохранения уникальности и специфичности, б) предложений по корректировке этих способов в направлении развития практики образования [7].

Г. Прозументова отмечает, что именно „деятельность человека по созданию своего образовательного пространства (Я-пространства) и является образовательной инновацией" [14, с. 5–6].

Из п. 1 постановления Правительства Российской Федерации „О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы" следует, что под „образовательными инновациями следует понимать создание и внедрение инновационных образовательных программ, которые представляют собой новые качественно усовершенствованные технологии, методы и

формы обучения" [8]. В качестве критериев инновационной образовательной программы рекомендуют рассматривать её новизну и качественность (реалистичность, реализуемость, управляемость).

В инновационную образовательную программу положена будущая совместная деятельность согласно определённой новой психолого-педагогической идее. Сущностное назначение экспертизы инновационной образовательной программы заключается в отборе научной идеи, которая будет наиболее приемлема в данном регионе, в данной образовательной организации и для данных субъектов будущей совместной образовательной деятельности.

Образовательную инновацию мы рассматриваем как составляющую инновации в образовании, которая заключается во внедрении новой психолого-педагогической идеи для изменения образовательной деятельности человека, для обеспечения его образовательных потребностей и интересов, которые не могут уже быть поощрены с помощью старых, традиционных средств и способов. Она призвана повысить эффективность образования. Каждая образовательная инновация требует теоретического обоснования и эксперимента, что отличает её от передового педагогического опыта. Новая научная идея внедряется творческой личностью экспериментатора, направлена на совместную деятельность педагога и учащегося. Эти нововведения влияют на личностное развитие человека, результатом чего является создание личностного образовательного пространства.

Процесс внедрения или „жизненный цикл" образовательной инновации состоит из таких процессов, как генерирование образовательной идеи; разработка проекта (программы); определение его сущности, структуры, содержания; первичная экспертиза (теоретическая); экспериментирование; экспертиза результатов эксперимента; апробация результатов эксперимента; освоение инновации (непосредственное внедрение в образовательную практику); распространение инновации; сохранение и переход её в традицию или норму, т. е. стандартизация [3].

Внедрение образовательных инноваций предполагает творческое конструирование различных сценариев, процессов, событий, поэтому становится необходима своего рода специальная деятельность, экспертная, которая бы включала в себя точную оценку воздействия тех или иных факторов на личность преподавателя и студента, их возможное взаимодействие, понимание последствий.

Д. Иванов показывает, что экспертиза в образовании неразрывно связана с непрерывным изменением, развитием, которые претерпевает образовательная организация [3, с. 243].

Г. Мкртычян определяет назначение экспертизы в образовании как особый способ изучения образовательных процессов и явлений, который заключается в том, чтобы служить средством самопознания непрерывно развивающегося, инновационного образования [5]. Автор приводит такие характерные особенности экспертизы в образовании, как использование гуманитарной методологии познания; гибкость в применении конкретных методов и средств изучения; практико-ориентированный характер экспертного исследования; развивающая, поддерживающая направленность.

Г. Прозументова рассматривает экспертизу образовательных инноваций с точки зрения управления с целью изменения предмета, содержания управления, организации участия и влияния человека на своё образование, создания условий, механизмов для образования человека, места „личностного присутствия" в образовании" [3, с. 8]. В этом случае экспертиза не может осуществляться как инспекторская проверка, поскольку образовательные стандарты не могут отражать содержание инноваций.

Педагогическая экспертиза инновационных проектов, программ в российском образовании − новое явление последних десятилетий. Термин „педагогическая экспертиза" был введён В. С. Черепановым в

середине 80-х годов XX ст. В основе педагогической экспертизы лежит процесс экспертного заключения в форме экспертной оценки о педагогическом объекте, явлении, процессе с помощью использования различных методик [13].

С. Татарченкова рассматривает педагогическую экспертизу как процесс анализа и вынесения оценочных суждений о профессиональной компетентности преподавателя и с этих позиций процесс рефлексии его деятельности [10, с. 62–64].

Организация педагогической экспертизы в образовательной организации высшего образования основана на нормативно-правовых документах. Эксперты руководствуются в своей деятельности федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями органов управления высшим образованием [8].

Востребованность педагогической экспертизы заключается в том, что образовательная организация как открытая динамическая система существует и развивается в уникальных условиях при теснейшей связи с внешней средой, в зависимости от социально-политических, экономических, бытовых, природно-экологических условий. Любые изменения приводят к неустойчивости образовательной системы в предметном и деятельностном направлениях. Здесь возникает необходимость разрешения вопросов о возможных переживаниях человека, последствиях для него в тех или иных ситуациях, действиях. При внедрении инноваций в образовательную сферу экспертиза необходима для анализа, оценки, исследования предполагаемых изменений и преобразований. Она становится важным инструментом для выявления положительных и предотвращения отрицательных последствий внедрения инноваций, в том числе образовательных, в образовательной организации высшего образования.

Таким образом, сегодня, когда меняется социокультурный контекст современной образовательной ситуации, педагогическая экспертиза становится неотъемлемым условием эффективного функционирования и развития образовательной организации, а значит, и тем звеном, через которое происходит обновление системы образования.

Педагогическую экспертизу образовательных инноваций мы рассматриваем как исследовательскую деятельность, проводимую с помощью методов, которые органично вписываются в логику педагогической деятельности. Она направлена на оценивание влияния новых образовательных технологий, методов и форм обучения, на процесс и результат образования, описание способов их реализации с точки зрения повышения эффективности образования, развития личности обучающегося, а также на получение новой содержательной информации о качестве педагогической работы преподавателя и корректировке инновационных образовательных программ в направлении развития практики образования.

Специфика педагогической экспертизы образовательных инноваций представляет собой опережающее реагирование на возможные риски нововведений, заключающиеся в снижении качества образования. Это не однократное мероприятие, завершающееся принятием какого-либо управленческого решения, это мониторинг проблемы, форма диалога сторон, ответственных за реализацию инноваций. Эксперт характеризуется способностью адекватно выразить интересы, надежды, опасения того, кто обучается.

Можно выделить три группы целей при проведении педагогической экспертизы образовательных инноваций: выявление особенностей определённого направления образовательной инновации для последующего учёта при планировании и проведении образовательного процесса; выявление негативных воздействий на качество обучения в предложенной образовательной инновации для определения необходимости более углублённой их диагностики; выявление изме-

нений в профессиональном развитии личности студентов для определения эффективности инновационной педагогической деятельности.

Одним из основных методов педагогической экспертизы является метод экспертных оценок [13]. Экспертная оценка как результат аналитической деятельности эксперта основана на умении видеть, разрешать противоречия, прогнозировать и находить нестандартные способы решения. Данный метод используется при прогнозировании функционирования и развития образовательной организации в её взаимосвязи с социальной средой, для определения и ранжирования по заданному критерию. Методами экспертной оценки могут служить: метод комиссий, сценариев, Дельфи, решающих матриц. Экспертная оценка может быть получена на основе коллективной работы групп или индивидуального мнения членов экспертной группы.

Метод экспертных оценок при проведении педагогической экспертизы образовательных инноваций мы рассматриваем как комплекс логических и математических процедур, направленных на получение информации о планируемой будущей деятельности и управлении её осуществлением.

Педагогическая экспертиза образовательных инноваций проводится в соответствии с определённым алгоритмом. Он включает в себя такие этапы: подготовительный, организационный, технологический, пилотажный, проведения экспертизы, заключительный [13, с. 13]. Каждому из этапов соответствуют определённое содержание и действия: целеполагание, подготовка экспертизы, подбор экспертной группы; действия по сбору необходимой информации, её анализу; оценочные действия, связанные с установлением соответствия изучаемого объекта показателям и уровням оценки; действия по согласованию мнений экспертов, по вынесению экспертного заключения, по формулированию прогнозов развития изучаемого объекта.

Таким образом, педагогическая экспертиза образовательных инноваций – это исследовательская деятельность, основанная на методах, органично вписывающихся в логику педагогической деятельности, направленная на оценивание влияния новых образовательных технологий, методов и форм обучения на процесс и результат образования; описание способов их реализации с точки зрения повышения эффективности образования, развития личности обучающегося; получение новой содержательной информации о качестве педагогической работы преподавателя; корректировку инновационных образовательных программ в направлении развития практики образования.

Изменения в системе высшего образования как в любой другой социальной сфере происходят постоянно. В обычной ситуации, характеризующейся определённой стабильностью, они происходят в рамках существующих норм и эталонов. Образовательные же инновации внедряются в текущий образовательный процесс, поэтому педагогическая экспертиза образовательных инноваций – не только востребованная временем услуга на рынке образовательных услуг, но и необходимый элемент для становления отношений между субъектами образовательной деятельности, заказчиками, потребителями.

Дальнейшее решение проблемы состоит в разработке модели педагогической экспертизы образовательных инноваций в организации высшего образования. Можно предположить, что модель педагогической экспертизы образовательных инноваций позволит вузу определить ориентиры эффективного функционирования и развития, сохранить национальные особенности, местные традиции, а также разрешить разногласия между потребностями общества и жизненными планами выпускников.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена концептуализации феномена „педагогическая экспертиза образовательных инноваций”, анализу его генезиса и когнитивных возможностей. В статье также рассматривается специфика и роль педагогической экспертизы в инновационном развитии образовательной организации высшей

школы. Автор приходит к выводу, что педагогическая экспертиза образовательных инноваций является необходимым элементом управления инновационной деятельностью в вузе.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, метод экспертных оценок, управление, образовательная инновация.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of conceptualization of the „pedagogical expertise of educational innovation", the analysis of its genesis and cognitive potential. At the same time, in this article special attention is paid to the specific features and the role of the expert activity in innovative development of the educational establishment of higher education. The author comes to the conclusion that pedagogical expertise of educational innovation is a necessary element of innovative activity decision-making in the educational establishment of higher education.

Key words: pedagogical expertise, evaluation, method of expert estimations, management, educational innovation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Издательская группа „Прогресс", 1994. – Т. 4. – 1620 с.

2. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования: социологический анализ: автореф. дис. … д. социологических наук. – Екатеринбург, 2010. – 44 с.

3. Иванов Д. А. Экспертиза в образовании. – М.: Издательский центр „Академия", 2008. – 336 с.

4. Иванченко Г. В. Комплексная гуманитарная экспертиза. – М.: Смысл, 2008. – 140 с.

5. Мкртычян Г. А. Мотивационно-целевые компоненты экспертной деятельности в образовании // Психологическая наука и образование. 2002. – № 1. – С. 98–104.

6. Нестеров А. История экспертизы и экспертики [электронный ресурс] // URL:http://www.istmira.com/drugoe-razlichnye-temy/5309-istoriya-ekspertizy-i-ekspertika.html

7. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности: автореф. дис. … д. пед. н. – М., 2006. – 46 с.

8. О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы: постановление Правительства Российской Федерации от 14 февраля 2006 г. № 89 // ОвД. Межведомственный информационный бюллетень. – 2006. – № 9.

9. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1985. – 797 с.

10. Татарченкова С. С. Педагогическая экспертиза как фактор совершенствования профессиональной компетентности учителя: автореф. дис. … канд. пед. н. СП-б, 1997. – 19 с.

11. Тищенко П. Д. Философские основания гуманитарной экспертизы // Гуманитарная экспертиза. 2008. № 3. – С. 198–205.

12. Толковый словарь иноязычных слов. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.

13. Черепанов В. С. Основы педагогической экспертизы. – Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2006. – 124 с.

14. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2007. – 127 с.

15. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М.: ЦСПО РСФСР, 1991. – 91 с.

Л.О. Рокотянская

УДК [316.614: 378]-056.26

УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Главной целью социально-педагогической деятельности в высшем учебном заведении, в котором обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья, является создание определённых условий для позитивно ориентированной социализации, способствующей их социальному развитию и самореализации.

В последние годы в сфере высшей школы актуальной проблемой является повышение для молодёжи с ограниченными возможностями доступности профессионального образования, которое является важным средством личностного и профессионального становления, одним из показателей успешной адаптации, социализации и интеграции в социум.

Усваивая систему ролей, студенты с инвалидностью приобретают социально значимые качества, формируют мировоззрение, свои цели, мотивы, интересы, чувства, личные и социально значимые потребности, развивают различные виды компетентности, в том числе и социальную компетентность, которая позволит им занять определённое место в обществе.

К сожалению, во многих случаях процесс социализации студентов с ограниченными возможностями не может рассматриваться как полноценный. За годы обучения студенты получают определённый опыт практической деятельности, однако не всегда готовы к выполнению различных функций в обществе, часто не приобретают нужного социального опыта вследствие того, что процесс социального становления в вузе не учитывает особенностей развития человека с инвалидностью и необходимости создания определённых условий.

Ввиду этого, разработка, обоснование и учёт медико-реабилитационных, социальных и психолого-педагогических условий является определённой системой требований к вузам, предоставляющим студентам с инвалидностью возможность получить образование. И так как высшее учебное заведение является особой институциональной социализирующей средой, в нашем исследовании особое внимание мы уделяем социально-педагогическим условиям.

Проблемы социализации студенческой молодёжи в различных аспектах рассматривались в работах А. Безпалько, Т. Бондаренко, В. Виноградовой, Н. Грищенко, М. Лукашевич, Н. Нычкало, Г. Овчаренко, С. Савченко, А. Сухомлинского, С. Харченко. Социально-педагогические условия студенческого самоуправления исследовали Т. Лях, Е. Фаворов, Л. Шеина. Некоторые аспекты организации социально-педагогических условий социализации личности в системе образования изучали Ю. Богинская, С. Витвицкая, А. Глузман, В. Демчук, А. Капская, С. Карпенчук, Л. Мищик.

Но на современном этапе в образовательной сфере высшего учебного заведения проблема организации определённых социально-педагогических условий для успешной адаптации и социализации студенческой молодёжи с ограниченными возможностями ещё не является в полной мере предметом специального исследования. Это определяет актуальность нашего исследования.

Цель статьи − определение и содержательный анализ социально-педагогических условий социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной образовательной среде высшего учебного заведения.

Логика изложения материала предполагает краткий анализ основных содержатель-

ных компонентов понятия социально-педагогические условия.

В первую очередь, определим сущностную характеристику понятия „условия". Так, в российской справочной литературе „условие" понимается как обстоятельство, от которого что-либо зависит; правила, установленные в какой-либо области жизни, деятельности; обстановка, в которой что-нибудь происходит [6, с. 588].

Философская трактовка этого понятия связывается с отношением предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может: „то, от чего зависит что-то другое (оговаривается), существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления" [11, с. 707].

В психологии изучаемое понятие, как правило, представлено в контексте психического развития и раскрывается через совокупность внутренних и внешних причин, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его, оказывающих влияние на процесс развития, его динамику и конечные результаты [5, с. 270–271].

Педагоги занимают схожую с психологами позицию, рассматривая условие как совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное и психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, а также на формирование личности [7, с. 36].

Таким образом, результаты комплексного анализа позволяют сделать вывод о том, что понятие „условие" является общенаучным, а его сущность в педагогическом аспекте может быть охарактеризована как совокупность причин, обстоятельств, которые влияют на развитие, воспитание и обучение человека. Такое влияние может ускорять или замедлять процессы развития, воспитания и обучения, а также влиять на их динамику и конечные результаты.

В нашем исследовании центральными являются социально-педагогические условия, которые, в отличие от любых других, находят своё применение в специфическом виде социальных отношений – педагогической действительности. Классическая педагогика рассматривает их как основу для обеспечения педагогических явлений. Как видно из определения, указанные условия складываются из двух компонентов – социального и педагогического.

Социальная составляющая возникает во взаимодействии людей, детерминируется различиями их места и роли в конкретных общественных структурах, что проявляется в различных отношениях индивидов и сообществ к явлениям и процессам общественной жизни [9, с. 275−276].

Данный компонент возникает как системная характеристика, как интегральный эффект непосредственного или косвенного взаимодействия людей, в нашем случае – в рамках инклюзивной образовательной среды вуза. Обращение к феномену социального, с одной стороны, расширяет совокупность объектов, которые влияют на результат социализации студенчества с инвалидностью, с другой – позволяет представить этот процесс во всём многообразии взаимодействий.

Второй составляющей понятия „социально-педагогические условия" является их родовая характеристика – условия педагогические. Традиционно они рассматриваются как основные при описании функционирования педагогических явлений. Однако в нашем случае этого явно недостаточно. Специфика исследования такова, что при рассмотрении проблемы социализации студенчества с ограниченными возможностями невозможно адекватно отразить и обеспечить успешность социализирующего процесса при помощи только педагогических условий.

Таким образом, диада понятий – „социальное" и „педагогическое" − образует самостоятельное, оригинальное пространство

исследования, определённое нами как социально-педагогические условия, определяющие взаимосвязь между педагогической и социальной действительностью.

Определившись с понятиями „условие", „социально-педагогические условия", мы переходим к их обоснованию в инклюзивной образовательной среде высшего учебного заведения.

В докторском диссертационном исследовании Ю. Богинской выделено три группы социально-педагогических условий: структурно-функциональные, адаптивно-интеграционные, психолого-педагогические.

Первая группа условий обусловлена необходимостью внесения изменений в структуру учебно-воспитательной работы посредством организации системы социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными физическими возможностями.

Следующая группа – адаптивно-интеграционные условия. Они обеспечивают расширение прав и возможностей молодёжи с инвалидностью в сфере высшего образования, а также включение студентов данной категории в социокультурную и образовательную среду.

Психолого-педагогические условия учитывают особенности социализации и организации процесса обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также методическую готовность преподавательского состава к работе с данной категорией учащихся [2].

Отметим, что немаловажным в этой группе условий является сочетание учебно-воспитательного процесса с коррекционно-реабилитационными мероприятиями, учёт нозологий инвалидности, характера и степени нарушений здоровья, а также включение в учебный процесс специальных образовательных и коррекционных мероприятий, ориентированных на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья.

Данная группа условий представляет научный интерес в рамках нашего исследования и является основой при обосновании социально-педагогической составляющей организации инклюзивной образовательной среды, способствующей социальному становлению студентов с ограниченными возможностями здоровья.

Социализация студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях высшей школы предусматривает реализацию этого процесса во всех сферах: учебной, внеучебной (досуговой), общественной и возможна лишь при условии включенности во все три вида деятельности.

При реализации социально-педагогических условий, должны быть решены следующие задачи: адаптация студентов с инвалидностью в общественной, воспитательной и учебной жизни высшего учебного заведения; создание условий для самореализации; диагностика личностных, учебно-воспитательных проблем. Не менее важными являются социально-педагогический контроль и коррекция учебно-воспитательного процесса вуза, посредничество в решении определённого круга вопросов между студентами и преподавателями, помощь студентам с трудоустройством, информирование относительно их прав и обязанностей, социальная поддержка талантливой молодёжи.

Одним из социально-педагогических условий является организация социально-педагогического сопровождения студентов с инвалидностью как в течение всего периода обучения, так и после окончания вуза. При обосновании необходимости такого сопровождения мы учитывали психофизиологические особенности студентов с инвалидностью, социальный аспект, а также специфику образовательной среды вуза – педагогический аспект. Социальный аспект сопровождения в работах некоторых исследователей трактуется как целенаправленный процесс передачи обществом социального опыта с учётом особенностей и потребностей студентов с инвалидностью (Л. Тюпти, Е. Кольченко, А. Никулина, П. Таланчук).

Педагогическая составляющая сопровождения студентов с ограниченными воз-

можностями здоровья представлена в трудах И. Липского, Е. Хорошайло [4; 12]. На основе анализа исследований данных авторов педагогическое сопровождение можно определить как целостную и комплексную систему поддержки и помощи, интегративную технологию создания условий для восстановления потенциала развития и саморазвития личности, а также систему межличностных отношений студентов с инвалидностью и специалистов, которые их сопровождают.

И в этой связи социально-педагогическое сопровождение студента с ограниченными возможностями здоровья представляет собой вид специально организованной социально-педагогической деятельности в вузе, которая заключается в выявлении, определении и решении проблем, возникающих в процессе обучения, реализации и защиты прав таких студентов, создании условий для оказания различных видов помощи в процессе социализации. Его цель − формирование у студента с инвалидностью активной жизненной позиции, способности к саморазвитию, саморегуляции, самосовершенствованию, адекватному восприятию профессиональных и социальных ролей и функций, и эффективной адаптации в образовательной, социальной и профессиональной среде.

Процесс социально-педагогического сопровождения студентов с ограниченными возможностями в вузе состоит из нескольких этапов. Первый этап сопровождения студента с инвалидностью осуществляется непосредственно в момент поступления в вуз, так как в этот период происходит формирование адекватных профессиональных установок и мотивов дальнейшей учебной деятельности. На этом этапе важна адаптация учащегося к учебному процессу, чему способствует разработка и проведение комплекса специальных мероприятий. В них входят учёт психологического аспекта сопровождения в комплексной социально-педагогической деятельности вуза (разработка коррекционных мероприятий, включающих индивидуальную и групповую работу); выявление оптимального соотношения режима учебных занятий, отдыха и реабилитационных мероприятий с учётом показателей карт социально-психологического развития; подготовка информационных материалов для преподавательского состава по работе со студентами различных групп инвалидности; использование внеаудиторных интерактивных форм работы со студентами с ограниченными возможностями здоровья; учёт социально-педагогического аспекта: приобщение студентов с ограниченными возможностями здоровья к активной социальной деятельности, организация групп самопомощи, создание ситуаций социальных проб; организация содержательного досуга студентов

Второй этап сопровождения осуществляется непосредственно в период обучения и включает два основных вида социально-педагогической деятельности: непосредственно работа со студентами и информационно-консультативная работа с профессорско-преподавательским составом вуза. На этом этапе важны учёт медицинского аспекта учебно-реабилитационного процесса: своевременное получение информации о заболевании; организация совместно с медицинским работником занятий для сотрудников по оказанию срочной помощи в экстренных ситуациях проявления некоторых заболеваний; обеспечение особого подхода, который должен учитывать специфику болезни, порока, патологического состояния; разработка и внедрение медико-коррекционных мероприятий, индивидуальных реабилитационных программ, направленных на повышение стойкости организма; восстановление утраченных функций; социально-педагогическая защита прав и интересов студентов с инвалидностью; выработка у них навыков сотрудничества, коллективного взаимодействия во внеучебной деятельности; содействие в деятельности института; развитие творчества; проведение собраний студентов по актуальным вопросам обучения и профессиональной реализации.

Информационно-консультативная работа с преподавательским составом в рамках социально-педагогического сопровождения

включает в себя организацию методической работы с преподавателями: обучающие семинары, методические совещания, консультации психолога по специфике работы со студентами различных нозологий инвалидности, помощь преподавателям в организации оптимального учебного процесса в группах студентов с инвалидностью, учёт особенностей процесса обучения при разработке рабочих программ учебных дисциплин, составление методических рекомендаций по дисциплинам, которые входят в учебный курс.

Выбор методов и способов обучения студентов с особыми образовательными потребностями должен отвечать современным стандартам успешного усвоения учебного материала. Это заключается во внедрении достижений компьютерных технологий в учебный процесс, подготовке аудио- и видеозаписей лекционно-обучающих материалов, включая конспекты лекций, использовании фонда электронной библиотеки, размещении информации по дисциплине в соответствующем разделе сайта учебного заведения с целью получения студентами-инвалидами дополнительных сведений по предмету.

Как сказано выше, одним из важных социально-педагогических условий является приобщение студентов с ограниченными возможностями здоровья к активной социальной деятельности. Одним из видов развития активной социальной позиции студентов с инвалидностью является организация деятельности групп самопомощи для студентов с инвалидностью при содействии волонтёров из числа студентов обычных групп.

Используя такую форму работы, как „группа самопомощи”, мы исходили из определения этого понятия „как более или менее формальной организации непрофессионалов, которые преследуют общую цель ради достижения блага каждого члена группы” [10, с. 115–121].

В нашем случае речь идёт о группах, главной задачей которых являются изменения в психологии и поведении участников. Деятельность этих групп координируется двумя основными принципами. Первый заключается в том, что люди, которые эффективно справились или справляются с личной проблемой (инвалидностью) – лучшие помощники по сравнению с профессионалами, которые не имеют в данной сфере собственного опыта. Второй − в том, что люди, которых объединила в группу самопомощи общая проблема (ограниченные возможности), помогая друг другу, помогают самим себе.

Мы использовали этот метод, с учётом следующих его значительных терапевтических факторов, которые важны для категории лиц с инвалидностью: общий опыт; помощь другим; постоянная система поддержки и информирования; получение обратной связи; обучение специальным методам взаимодействия; другие когнитивные процессы (формирование положительного Я-образа, улучшение взаимопонимания, расширение альтернатив поведения и восприятия и т. д.).

Следующим видом приобщения к активной социальной жизни является „метод социальных проб”.

Процесс взаимодействия социальных институтов разворачивается в своеобразном пространстве, который мы определяем как „адаптационное пространство”, в котором педагоги могут моделировать различные социальные ситуации, превращая его в так называемое „поле социальных проб”. По мнению М. Рожкова, социальная проба – это „совокупность последовательных действий, связанных с выполнением специально организованной социальной деятельности в экономической, политической и духовной сферах на основе выбора способа поведения в этой деятельности, и являющаяся средством соотнесения самопознания и анализа своих возможностей в спектре реализуемых социальных функций” [8].

Об эффективности ситуаций социальных проб говорит и М. Губанова, отмечая их новизну и разнообразие для формирования социальной позиции, динамики социальных ролей, самореализации в отношениях [3].

В соответствии со спецификой нашего исследования под понятием „социальная

проба" мы понимаем особый педагогический механизм, который ставит студента с ограниченными возможностями здоровья в незнакомые для него социальные условия, требующие выработки новой модели поведения. Такой механизм активизирует адаптационные механизмы личности на физиологическом, психическом и социальном уровнях. Мы рассматриваем социальные пробы как специально организованные социально-педагогические условия, которые вводит педагог с целью адаптации к социальной жизнедеятельности.

Во время социальной пробы у студента происходит самооценка собственных возможностей на основе последовательного выбора способа социального поведения в процессе освоения различных социальных ролей. Данный метод как составная часть технологии, направленной на успешную социализацию и адаптацию студентов с ограниченными возможностями здоровья, достаточно эффективен. Его специфика заключается в том, что, во-первых, он может быть использован практически во всех отраслях социальной жизни, во-вторых, способствует формированию у студента выраженной социальной позиции, в-третьих, с его помощью можно обеспечить устойчивость социальной ответственности личности в различных социальных ситуациях.

Успешность процесса социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в значительной степени зависит от специфики и сформированности межличностных отношений в академической группе. Чаще всего этот процесс осуществляется на уровне учебной деятельности, когда связи между здоровыми студентами и студентами с инвалидностью устанавливаются и реализуются только в рамках учебного процесса. Нередки случаи, когда студент с инвалидностью не имеет связей с другими студентами даже в рамках учебного процесса. Очень часто студент с ограниченными возможностями занимает дезинтегративную позицию, требуя определённых „скидок на инвалидность", т. е. снижения требований к себе со стороны окружающих, тем самым противопоставляя себя другим студентам.

В ходе интерактивных форм работы развивается межличностное взаимодействие, которое характеризуется влияниями и реакциями людей друг на друга и предполагает изменение поведения и деятельности. В нашем эксперименте использовались такие формы работы, как комплексы тренингов, построенных в соответствии с логикой процесса социализации и адаптации студента с ограниченными возможностями в инклюзивной образовательной среде вуза.

В заключении мы можем сказать, что социальное становление молодёжи с ограниченными возможностями имеет ряд особенностей и проблемных аспектов, поэтому эффективность этого процесса зависит от организации определённых условий социально-педагогической деятельности высшего учебного заведения.

При обосновании социально-педагогических условий мы учитывали, что личность инвалида развивается в соответствие с общими законами развития человека, а нозология определяет вторичные симптомы, возникающие опосредованно в течение социального развития. Болезнь, которая вызывает нарушения в биологической сфере человека, создаёт препятствие для социально-психологического развития.

Отметим, что социализация студентов с ограниченными возможностями в условиях высшей школы предполагает реализацию этого процесса во всех сферах – учебной, внеучебной, общественной, и возможна лишь при условии включенности во все три вида деятельности. И в этой связи нами были определены следующие социально-педагогические условия оптимизации процесса социализации студентов с инвалидностью: организация социально-педагогического сопровождения процесса обучения; приобщение студентов с ограниченными возможностями здоровья к активной социальной деятельности (организация „групп самопомощи", апробация „метода социальных проб"); использование внеаудиторных форм работы.

Таким образом, изложенные социально-педагогические условия социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшем учебном заведении заложены в программе исследования, а их результативность будет представлена в результатах экспериментальной проверки.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу условий социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья в социально-педагогическом аспекте.

С учётом основных положений теоретических и эмпирических исследований, посвящённых социализации студентов с ограниченными возможностями здоровья, были рассмотрены структурные составляющие исследуемой дефиниции, определены необходимые условия, обеспечивающие эффективность процесса социального становления и адаптации студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде высшего учебного заведения.

Ключевые слова: ограниченные возможности, социализация, социально-педагогические условия, инклюзивная образовательная среда.

SUMMARY

This article analyzes the conditions of socialization of students with disabilities in social and pedagogical aspect. Taking into account the main provisions of theoretical and empirical research devoted to the socialization of students with disabilities there were considered structural components of the study definition, defined the necessary conditions to ensure the effectiveness of the process of social formation and adaptation of students with disabilities in inclusive educational environment of higher education.

Key words: disabilities, socialization, socio-pedagogical conditions, inclusive educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы обучения и воспитания людей с особыми потребностями: сб. науч. трудов / под общ. ред. П. М. Таланчук. – Киев : Ун-т „Украина”, 2004. – Вып. 1 (3). – 574 с.

2. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика. – Ялта: РИО РВУЗ „КГУ”, 2012. – 384 с.

3. Губанова М. И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2002. – № 9. – С. 32–39.

4. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. – Волгоград: Перемена, 2004. – С. 280–287.

5. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: АЗЪ, 1992. – 1539 с.

7. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

8. Рожков М. И. Социальные пробы как фактор социализации учащихся // Ярославский педагогический вестник. 1994. № 1. С. 16–19.

9. Социологический словарь / сост.: А. Н. Елсуков, К. В. Шульга. – Минск: Университетское, 1991. – 528 с.

10. Терлецька Л. Модель інтегрованого підходу до корекції особистості методами групової терапії // Соціальна психологія. 2005. – № 3 (11). – С. 115–121.

11. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичёв [и др.]. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

12. Хорошайло Е. С. Воспитание духовно-нравственных ценностей у студентов с ограниченными физическими возможностями: дис. ... канд. пед. наук. – Луганск, 2008. 203 с.

ОБСУЖДАЕМ ПРОБЛЕМУ



Т.В. Вожегова

УДК: 371.388: 371.26+001(477)

КРИТЕРИИ КАЧЕСТВА САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Перестроение системы обучения в отечественной высшей школе на основе требований ECTS (European Credit Transfer System), внедрение в высших учебных заведениях кредитно-модульной системы организации учебного процесса приводит к тому, что качество высшего образования в значительной степени обусловливается качеством самостоятельной работы студентов (СРС). В ситуации, когда её объём по учебному плану составляет значительную часть учебного времени студента (от 1/3 до 2/3 общего объёма), важным источником получения информации об эффективности обучения становится оценка качества самостоятельной работы студентов.

В научно-педагогической периодике последних лет уделяется внимание освещению проблемы качества самостоятельной работы студентов, при этом подходы учёных к определению его сущности неоднозначны.

Качество самостоятельной работы студентов раскрывается с позиции развития познавательной самостоятельности, как соотнесение реального уровня познавательной самостоятельности студентов с наивысшим уровнем – творческой самостоятельностью. Соответственно, определяется сущность контроля качества самостоятельной работы студентов – как деятельность, которая осуществляется с целью получения и фиксации информации об уровне развития познавательной самостоятельности студентов [3]. Иное основание для осуществления контроля и оценивания самостоятельной работы заложено в исследовании Е. Губаренко, – необходимость в определении степени достижения целей самостоятельной деятельности

студентов, соответствия качества конечного продукта современным стандартам профессионального обучения в высших учебных заведениях [2].

Существующие в науке противоречия во взглядах не только о качестве самостоятельной работы студентов, но и о понятии „самостоятельная работа студентов" предопределяют раскрытие в научных публикациях, прежде всего, сущности самостоятельной работы для конкретной ситуации обучения студентов, её видов и способов организации. При этом недостаточно освещёнными остаются вопросы её оценивания.

Поскольку качество самостоятельной работы студентов во многом определяет качество образовательного процесса и его результат, возникает необходимость в проведении специальных исследований проблемы оценивания качества СРС.

Целью статьи является раскрытие сущностных аспектов проблемы оценивания качества СРС в высших учебных заведениях.

В постановке проблемы оценивания качества самостоятельной работы студентов будем исходить из более общего понятия качества как степени, в которой совокупность характеристик самостоятельной работы студентов соответствует установленным требованиям, сформулированным потребностям и ожиданиям.

Категория „оценивание" имеет место в различных науках и научных дисциплинах (философии, дидактике, квалиметрии, психологии, менеджменте качества и др.), в каждой из которых имеются свои подходы к её определению.

Вопросы оценивания самостоятельной работы студентов входят в контекст исследований, посвящённых проблемам диагностики эффективности процесса обучения в высшем учебном заведении (О. Демченко, Л. Колгатин, Г. Лысак, Г. Цехмистрова и др.), модульно-рейтинговой системы обучения (Т. Балыцкая, О. Безносюк, Т. Ибрагимов, В. Коваленко, Т. Козак, В. Федиенко, П. Юцявичене и др.), контроля учебной деятельности студентов и педагогического тестирования (О. Ивлиева, М. Исаченко, М. Сукнов, О. Чаркина и др.), мониторинга качества высшего образования (Н. Байдацкая, В. Беспалько, И. Булах, В. Вербец, В. Горб, А. Денисенко, П. Дмитренко, З. Курлянд, О. Островерх, Т. Хоруженко и др.).

Традиционным является понятие педагогического оценивания, которое чаще всего сводится к оцениванию результатов обучения, учебных достижений, успеваемости (успешности учебной деятельности учащихся). Так, в энциклопедии образования понятие „оценивание учебных результатов" трактуется как „установление степени выполнения учащимися учебных заданий, уровня их качества" [4]. Согласно данной трактовке, под оцениванием самостоятельной работы студентов следует понимать процесс определения степени выполнения студентами заданий для самостоятельной работы, качества её выполнения. При этом оценка может быть как качественной, так и количественной. Объектами оценивания в данном случае выступают объём и качество выполненной студентами самостоятельной работы. Поскольку в современной высшей школе данные объёкты не являются единственными объектами оценки качества самостоятельной работы студентов, рассмотрим проблему оценивания с других точек зрения.

В философском понимании оценка – это способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта. При этом выделяют три уровня значимости и соответствующие им оценки: теоретический (гносеологические оценки), ценностный (аксиологические оценки), практический (праксиологические оценки, реализуемые через волевые импульсы субъекта оценки в системах предметных и коммуникативных действий) [1]. Опираясь на философское понимание оценки, считаем возможным представить соответствующие уровни оценивания качества самостоятельной работы студентов:

– теоретический уровень оценки – объек-

том оценивания выступают внутренние свойства самостоятельной работы студентов как таковой (например, теоретическая оценка возможностей самостоятельной работы студентов в заданных условиях обучения; теоретическая оценка алгоритма выполнения самостоятельной работы);

– ценностный уровень оценки (положительные, отрицательные или нейтральные оценки) – обусловлен культурой и ценностными установками субъекта оценивания; объектом оценивания выступают свойства самостоятельной работы студентов и её возможности или невозможности отвечать потребностям и запросам субъекта оценки; результатом оценки становятся ценностные представления о самостоятельной работе студентов и её значимости (например, оценивание выпускниками или преподавателями значимости отдельных видов самостоятельной работы студентов в профессиональной подготовке);

– практический уровень оценки – интегрирует теоретические и ценностные оценки, обусловленные непосредственной ситуацией реализации самостоятельной работы студентов (например, экспертная оценка организации самостоятельной работы студентов высшего учебного заведения; педагогическая оценка самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине; самооценивание выполненной студентом самостоятельной работы).

Данное представление оценивания самостоятельной работы студентов является мультидисциплинарным, выходящим за рамки педагогического оценивания, и предполагает различные варианты оценивания качества самостоятельной работы студентов как явления в теории и практике высшего образования.

Начиная с середины XX ст. в разных отраслях науки как технических, естественнонаучных, так и гуманитарных, происходили процессы формализации, а впоследствии и количественного выражения многих научных категорий. Благодаря чему в современной педагогике оценка качества как компонент учебно-воспитательного процесса, наряду с управлением качеством и системой обеспечения качества, отнесена к квалиметрической составляющей образовательного процесса.

Теоретическую основу количественной оценки качества самостоятельной работы студентов в настоящее время составляет педагогическая квалиметрия – отрасль знания, изучающая методологию, теорию и практику комплексного измерения и оценки качества педагогических объектов, явлений и процессов.

В общей квалиметрии оценивание (оценка) качества определяется как особый тип функции управления, направленный на формирование ценностных суждений об объекте оценки.

С позиции оценки качества самостоятельная работа студентов представляет собой сложный, неоднозначный объект. В определении его особенностей следует, прежде всего, отталкиваться от его сущности и функций в процессе обучения.

Под самостоятельной работой студентов, как правило, понимается плановая индивидуальная или коллективная работа студентов по выполнению конкретного задания при опосредованном методическом руководстве со стороны преподавателя. Она рассматривается как средство овладения учебным материалом; как средство формирования у студентов навыков самостоятельного приобретения и углубления знаний, эффективной самостоятельной профессиональной деятельности (практической и научно-теоретической), развития профессиональной компетентности.

Самостоятельная работа студентов как компонент педагогической системы может рассматриваться на различных уровнях иерархии: от макро-уровня (внешнее по отношению к высшему учебному заведению регулирование) до микро-уровня (регулирование в рамках отдельной ситуации обучения студентов). Самостоятельная работа сту-

дентов также может быть рассмотрена с позиции свойственной конкретному высшему учебному заведению иерархии, например, с позиции уровней системы „университет – факультет – кафедра – преподаватель – студент" [4, с. 52].

Каждому из данных уровней соответствует своя система обеспечения качества самостоятельной работы студентов. Исходя из положения о том, что система обеспечения качества должна быть направлена на усовершенствование, в качестве объектов оценивания самостоятельной работы студентов необходимо рассматривать, прежде всего, те её элементы, на преобразование которых можно оказывать реальное влияние на том или ином уровне.

В зависимости от целей можно выделить следующие случаи оценивания качества самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях.

Оценивание самостоятельной работы студентов как одного из направлений образовательно-профессиональной подготовки будущих специалистов требуется для детального изучения перспектив развития специальности (направления подготовки), структуры планируемых программ подготовки, отдельных учебных программ и рисков их реализации. Такая оценка показывает возможность достижения запланированных показателей и пути оптимизации программы подготовки специалистов.

Оценивание самостоятельной работы студентов для повышения эффективности текущего управления процессом обучения проводится, во-первых, для выявления избыточных заданий, которые приводят к чрезмерному усложнению процесса обучения и перегрузке его участников; во-вторых, для выявления заданий и видов самостоятельной работы студентов, оптимальных для достижения образовательных целей.

Оценивание самостоятельной работы студентов с целью аттестации студентов по учебной дисциплине (практике). Обычно оценивается степень и качество выполнения самостоятельной работы студентов. Оценка даёт ответы на следующие вопросы: насколько выполнены студентом задания самостоятельной работы, каков уровень выполнения контрольных (обязательных) заданий самостоятельной работы, каков уровень выполнения вспомогательных (дополнительных) заданий самостоятельной работы, каковы перспективы обучения студента и т. д.

Оценивание самостоятельной работы студентов в целях дополнительных поощрений студентов проводится для определения справедливости объёма заданий и количества баллов, получаемых студентами за их выполнение. Такая оценка требуется для учёта интересов студентов и повышения привлекательности работ, выполняемых студентами самостоятельно, в глазах потенциальных работодателей.

Оценка самостоятельной работы студентов в целях реструктуризации учебной программы производится в связи с изменениями, необходимыми для оптимизации или повышения эффективности программы обучения и методики преподавания. Реструктуризация может подразумевать перестроение заданий самостоятельной работы студентов, их интеграцию или дифференциацию, изменение характера задания.

Оценка самостоятельной работы студентов-задолжников по учебной дисциплине необходима для выявления характера и степени задолженности студентов и определения путей её ликвидации, а также при пересмотре требований к самостоятельной работе студентов.

Оценивание отдельных заданий или отдельных видов самостоятельной работы студентов определяется необходимостью определения их объёма и роли в изучение учебной дисциплины или программы образовательно-профессиональной подготовки студентов в целом, а также контроля над результативностью процесса обучения.

Таким образом, в настоящее время системы оценки качества СРС не получили должной разработки и распространения в

практике высшего образования. Анализ ключевых идей управления качеством образования позволил выделить ряд теоретических позиций, определяющих свойства системы оценивания и проблемное поле её формирования и развития. Оценивание качества самостоятельной работы студентов – это процесс установления характеристик самостоятельной работы студентов, необходимых для решения специфических целей и задач образовательно-профессиональной подготовки будущих специалистов. Основная цель оценивания качества самостоятельной работы студентов заключается не только в осуществлении контроля результатов и процесса её выполнения, но и в её организации, способствующей усовершенствованию системы обучения. Оценка качества самостоятельной работы студентов – это более широкое понятие, чем контроль качества, поскольку при её проведении привлекается большее количество показателей качества. Оценивание качества самостоятельной работы предполагает рассмотрение отдельных её компонентов, по результатам оценки которых и формируется общий вывод о качестве самостоятельной работы студентов. Каждый отдельный случай оценивания качества самостоятельной работы студентов требует выделения соответствующих критериев и методов, позволяющих дать наиболее точную оценку.

АННОТАЦИЯ

В статье излагаются результаты анализа и обоснования оценки качества самостоятельной работы студентов как научной проблемы. Оценка качества раскрывается как категория, имеющая междисциплинарный характер, и как элемент системы управления качеством самостоятельной работы студентов. Определена необходимость и заложены основы формирования целостной системы представлений о сущности оценивания, природе и механизме оценочного процесса, структуре оценочного акта и специфике оценивания качества самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: оценка качества, самостоятельная работа студентов, научная проблема, высшее образование.

SUMMARY

The article presents research results of the scientific unresolved issue of evaluation of the quality of students' independent work. The necessity to solve this problem is connected with the modern requirements to higher education. The problem is in defining the criteria and indicators that can describe the process and the result of independent work of students.

It is necessary to develop tools and procedures to assess the functionality of independent work of students. In the modern pedagogical science there is a need for analysis, systematization and generalization of the phenomena and processes connected with an evaluation of quality of students' independent work.

Keywords: scientific problem, students' independent work, evaluation of the quality, quality management, higher educational institution.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абушенко В. Л. Оценка [Электронный ресурс] // Новейший философский словарь. URL: http://www.philosophi-terms.ru.

2. Губаренко О. М. Підвищення якості самостійної роботи студентів як управлінська ситуація у внз // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. № 20 (231). Ч. ІІ. – 2011. – С. 70–75.

3. Наконечна Л. Й. Система контролю за якістю самостійної роботи студентів педагогічного внз // Вісник Черкаського університету. 2008. – Вип. 143. – С. 70–75.

4. Оцінювання навчальних досягнень учнів // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 630–631.

5. Фёдоров В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования. – М.: Издательский центр „Академия", 2008. – 208 с.

В. В. Мироненко

УДК 378.016

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В настоящее время модернизация образования является центральной идеей российской образовательной политики. В связи с этим внедрение в практику адекватных времени образовательных стандартов, при которых содержание образования соответствовало бы самым высоким мировым стандартам, является одной из приоритетных задач государства.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

В современных условиях в неязыковых вузах меняется статус иностранных языков в системе высшего образования. Становится важным приобретение не только специальных знаний, но и успешное овладение иностранным языком, при этом цели и содержание обучения иностранным языкам ориентированы на профиль специальности. Практическая потребность в работниках, владеющих иностранным языком и подготовленных к усвоению передовых технологий, позволила создать новую систему подготовки по иностранным языкам.

Несмотря на высокие требования к практическому владению иностранным языком будущих специалистов, количество обязательных часов, отводимых на его изучение в неязыковом вузе, остаётся ничтожно малым. Естественно, что преподавателям иностранного языка приходится пересматривать учебные планы и ориентировать учебный процесс на увеличение самостоятельной работы студентов.

В сложившейся ситуации одним из способов оптимизации учебного процесса в неязыковом вузе является применение дистанционных образовательных технологий, а процесс правильной организации самостоятельной работы студентов является залогом успешного достижения целей образования.

Актуальность статьи определяется необходимостью осмысления требований в обновлённых образовательных условиях к качеству подготовки студентов неязыковых вузов по иностранному языку, а также потребностью оптимизации процесса обучения иностранному языку для выработки дистанционных образовательных технологий, направленных на самостоятельное формирование у будущих специалистов основ иноязычной коммуникативной компетенции.

Многие вопросы организации дистанционного обучения в системе образования в настоящее время достаточно хорошо исследованы как зарубежными, так и отечественными исследователями. Вопросы создания и применения средств информатизации в педагогической деятельности отражены в работах Я. А. Ваграменко, В. П. Демкина, А. П. Ершова, А. Д. Иванникова, Е. С. Полат, N. Wirth, S. Papert и др. Общие проблемы организации дистанционного обучения освещаются в трудах А. А. Ахаяна, В. П. Демкина, Г. В. Можаевой, А. В. Хуторского и др. Вопросы применения дистанционных образовательных технологий для обучения иностранному языку и разработки образовательных электронных программных систем рассматриваются в работах В. М. Вымятнина, А. Л. Назаренко, М. А. Татариновой и др. Таким образом, можно прийти к выводу, что основные понятия исследования достаточно разработаны. С другой стороны, проблемы

методической организации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий остаются в центре внимания исследователей.

Цель статьи – рассмотрение методики использования образовательных технологий в процессе обучения иностранного языка.

На сегодняшний день в российской системе высшего образования большой популярностью пользуются дистанционные образовательные технологии (ДОТ), позволяющие сделать процесс обучения более доступным. Под ДОТ понимаются „образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника" (Закон Российской Федерации „Об образовании"). Очевидно, что основу образовательного процесса в данном случае составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого.

Сегодня ДОТ применяются при реализации большинства образовательных программ для подготовки специалистов разных профилей и уровней. Важно отметить, что при подготовке любого специалиста с применением ДОТ, будь то будущий юрист или инженер, обязательной дисциплиной Государственного образовательного стандарта является „Иностранный язык". В соответствии с требованиями современной жизни, расширяющимися контактами с зарубежными странами владение иностранным языком – необходимый компонент профессиональной подготовки специалиста любого профиля. В связи с этим целью курса является приобретение студентами такого уровня коммуникативной и языковой компетенции, который позволит им использовать иностранный язык практически как в общении на бытовом уровне, так и в сфере профессиональной коммуникации. Кроме того, владение иностранным языком даёт возможность самостоятельно повышать свой профессиональный и культурный уровень. Для достижения этой цели студенты должны ознакомиться и отработать предлагаемый лексический и грамматический материал, который отобран с учётом потребностей данной категории обучаемых и охватывает все основные темы, определённые Государственным образовательным стандартом, другими нормативными документами. Обучение иностранному языку „нелингвиста" дистанционно является весьма нелёгкой задачей [1, с. 23–24].

Использование дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку обеспечивает возможность оперативной передачи на любые расстояния информации любого объёма и вида (визуальной и звуковой, статичной и динамичной, текстовой и графической); хранение её в памяти компьютера в течение нужного времени, её редактирование, обработку, распечатку и т. д.; интерактивность с помощью специально создаваемой для этих целей мультимедийной информации и оперативной связи с преподавателем; доступ к различным источникам информации; работу с этой информацией [2].

Дидактический потенциал ДОТ как средства самостоятельной работы студентов по овладению основами иноязычной коммуникативной компетенции заключается в дифференциации и индивидуализации процесса овладения основами иноязычной коммуникативной компетенцией; автоматизации контроля, что позволяет, сократив время, увеличить объективность оценки качества усвоения материала; оптимизации процесса овладения основами иноязычной коммуникативной компетенции за счёт программных средств обеспечения; повышения интереса студентов к изучению иностранного языка.

Как уже отмечалось выше, дистанционные образовательные технологии – это инструмент для реализации основных принципов личностно-ориентированного подхода обучения. Система предусматривает постоянное общение студентов как между собой, так

и с преподавателем. Но это должно быть сотрудничеством, а не передачей знаний. В этой ситуации система образования переходит от авторитарных отношений „преподаватель – студент" к отношениям сотрудничества „партнёр-преподаватель – партнёр-студент". При этом важно научиться осуществлять дифференциацию обучения. Данный подход предполагает интеллектуальное и нравственное развитие личности, формирование, развитие критического и творческого мышления, умение работать с информацией. Дистанционное обучение обеспечивает максимально возможную интерактивность между обучаемым и преподавателем, обратную связь, и, таким образом, индивидуализацию обучения.

Одной из особенностей дистанционного образования является возможность доработки выполненных индивидуальных заданий. Если студент недостаточно хорошо выполнил задание, то преподаватель может вернуть его на доработку, указав на ошибки, которые необходимо исправить. Это способствует развитию у обучающегося критического, продуктивного мышления. Однако здесь могут быть проблемы, когда студенты начнут сталкиваться с различными рода трудностями, техническими и психологическими, такими как низкоскоростной Интернет, сбои в сети, неумение осуществлять самостоятельную учебную деятельность и т. д. В этом случае необходимо создание благоприятного психологического климата, который, в свою очередь, зависит от профессиональной компетентности педагога, учёта им психологических особенностей каждого студента, построения учебного процесса на принципах сотрудничества и взаимоуважения.

Таким образом, как показывает практика преподавателей, которые используют в своей деятельности дистанционные образовательные технологии, эта форма работы очень удобна и полезна. К достоинству дистанционных образовательных технологий можно отнести обучение в индивидуальном темпе (скорость изучения устанавливается самим обучающимся в зависимости от его личных обстоятельств и потребностей); свободу и гибкость (студент может выбрать любой из многочисленных курсов обучения, а также самостоятельно планировать время, место и продолжительность занятий); доступность (независимость от географического и временного положения обучающегося и образовательного учреждения позволяет не ограничивать себя в образовательных потребностях); мобильность (эффективная реализация обратной связи между преподавателем и студентом является одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения); технологичность (использование в образовательном процессе новейших достижений информационных и телекоммуникационных технологий); социальное равноправие (равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, элитарности и материальной обеспеченности обучаемого); творчество (комфортные условия для творческого самовыражения студента); объективность (в результате использования интерактивных практикумов, различных форм тестирования оценка знаний может проходить в автоматическом режиме, без участия преподавателя, это исключает предвзятость) [3, с. 78].

Вместе с тем дистанционное обучение не должно полностью заменить обычные занятия в аудитории, хотя может очень эффективно дополнить их.

В настоящее время широкое применение находят следующие дистанционные технологии обучения иностранному языку, такие, например, как кейс-технология, которая является близким аналогом технологии заочного обучения (когда студент получает специальный выбор учебно-методических материалов (кейс) для самостоятельного обучения и периодически консультируется с преподавателями в созданных для этого региональных учебных центрах; TV- технология, в рамках которой применяются телевизионные лекции и консультации с преподавателями;

сетевая технология, основанная на применении для консультаций студента и передачи ему учебно-методических материалов сети Интернет.

Методика использования дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов включает специфические формы, способы, средства и приёмы обучения, обеспечивает готовность к овладению основами иноязычной коммуникативной компетенции.

Средством дистанционного обучения выступает электронный или программный учебник или пособие, которые характеризуются модульным построением и строятся на принципах коммуникативно-когнитивного подхода к обучению иностранным языкам.

В современных условиях модернизации, информатизации, вариативности и дифференцированности образования такое электронное пособие (учебник) является важным средством методического обеспечения учебного процесса в единстве целей, содержания, дидактических процессов и организационных форм. С одной стороны, электронное пособие (учебник) соответствует ведущим дидактическим принципам наглядности, научности, сознательности, активности, систематичности и последовательности, доступности, прочности усвоения, а с другой стороны, отвечает современным требованиям личностно-ориентированного подхода в методике преподавания иностранных языков.

Контроль в электронном учебнике представлен в большей степени диагностической функцией, так как оценка не имеет принципиального значения для преподавателя. С точки зрения самостоятельной работы такой учебник позволяет студентам самостоятельно работать над произношением терминов своей специальности, соединяя все три образа предложенного слова: графический, смысловой и звуковой в процессе прослушивания речи автора учебника. Необходимо также отметить, что в электронном учебнике можно представить большой объём языкового материала в удобной и интересной форме, так как в процессе его разработки возможности создателя не ограничены.

Приведём пример использования компьютерной программы „Глоссарный тренинг" в неязыковом вузе в качестве одной из дистанционных образовательных технологий. В каждой области знаний обязательно имеется определённый перечень профессиональных терминов, без знания и запоминания которых освоить учебный материал невозможно. Одним из наиболее эффективных методов запоминания и воспроизведения профессиональных терминов является глоссарное обучение. В основу обучающей компьютерной программы „Глоссарный тренинг" положены профессиональные термины рабочих учебников, слайд-лекций, методических пособий и т. д. Студенту поочередно предлагается перечень профессиональных терминов на иностранном языке, к каждому термину даётся несколько определений, из которых следует выбрать правильное. Правильность выбора оценивается программным способом.

С целью дальнейшего развития и совершенствования процесса обучения иностранному языку с использованием компьютерных программ целесообразно разработать методические рекомендации, которые будут предназначены для преподавателей, организующих проведение практических занятий со студентами, обучающимся с применением ДОТ.

Применение дистанционных образовательных технологий является обоснованным и действенным способом обновления организации педагогического процесса, позволяющее осуществить личностно-ориентированный подход и улучшить качество знаний по предмету, что, в свою очередь, способствует повышению конкурентоспособности студента.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются теоретические подходы к внедрению дистанционных образовательных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов и обосновывается необ-

ходимость разработки методики преподавания иностранного языка в рамках самостоятельной подготовки.

Ключевые слова*:* дистанционные технологии, методика, иностранный язык, самостоятельная работа, личностно-ориентированный подход.

SUMMARY

This article examines theoretical approaches to the implementation of distance learning technologies in studying a foreign language for students of non-linguistic universities and proves the necessity of developing methods of teaching foreign language in the framework of the self-study.

Key words*:*distance technologies, foreign language, independent work, student-oriented approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриева Е. И. О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 2. – С. 23–24.

2. Мекеко Н. М. Обучение английскому языку слушателей заочного отделения (методологические проблемы). – М.: АЭБ МВД России, 2008. – 110 с.

3. Полат Е. С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций // Дистанционное образование. – 1998. – № 1. – С. 78.

Н. Е. Селезнёва

УДК 37.013

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К СОДЕРЖАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ ВОЕННО-УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Развитие военного сотрудничества с зарубежными странами, связанного с преодолением кризисних ситуаций, интенсификация обмена специализированной военно-технической информацией, организация и проведение совместных учений и маневров, участие в миротворческих операциях, партнёрство в подготовке военных кадров порождают потребность в офицерах и специалистах, свободно владеющих иностранными языками.

В связи с этим в российских военно-учебных заведениях происходят значительные изменения с целью создания условий подготовки компетентного специалиста, способного активно участвовать в мероприятиях международного сотрудничества. В военно-учебных заведениях с 2011–2012 учебного года обучение стало проводиться по новым федеральным государственным образовательным стандартам, в основу которых положен компетентностный подход к подготовке слушателей и курсантов. Он предполагает развитие у обучающихся способности ориентироваться в целом ряде сложных и непредсказуемых ситуаций, представлять последствия своей деятельности, а также нести за них ответственность.

В федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) закреплено требование о подготовке специалистов военно-технического профиля, которые способны решать на

международном уровне широкий круг задач по видам профессиональной деятельности [9]. Однако существующая в настоящее время в военно-учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации (МО РФ) организация обучения курсантов и слушателей иностранным языкам, а также уровень сформированности их профессионально-коммуникативной компетентности не в полной мере отвечает современным требованиям. Эти факторы свидетельствуют о необходимости поиска путей модернизации системы иноязычного образования будущих специалистов военного профиля и формирования у них готовности к иноязычной коммуникации на международном уровне.

Таким образом, в данном контексте является необходимым всесторонне изучить современные подходы к содержанию иноязычного образования и определить оптимальные пути их применения для оптимизации процесса иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях Российской Федерации.

В различных трудах отечественных и зарубежных учёных актуализованы различные аспекты иноязычного образования. Общие вопросы теории и практики иноязычного образования в отечественной педагогике широко освещены в работах Е. Пассова, М. Ветчиновой, Е. Ковалевой и др. Большое значение для исследуемой проблемы имеют труды Е. Зиминой, О. Парахина в области языковой подготовки курсантов военно-морских высших учебных заведений, М. Рябовой в вопросе дополнительного лингвистического образования в военном вузе.

Вопросы эффективности, особенностей развития и функционирования иноязычного образования в контексте современных подходов к преподаванию иностранных языков в европейских странах рассматриваются в работах таких украинских исследователей, как О. Бочарова, В. Гаманюк, Т. Годованец, Л. Гульпа, О. Ильина, О. Кузнецова и М. Тадеева.

Значительный вклад в изучение содержания иноязычного образования внесли исследования отечественных и зарубежных учёных в сфере коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку (А. Закота, М. Замятина, П. Вишневский, О. Кучерук, Г. Китайгородская, Е. Пассов и др.), формирования иноязычной языковой, речевой и коммуникативной профессиональных компетенций (В. Борисенко, Т. Ганниченко, О. Конотоп, О. Петрушенко, Т. Рукас и др.), лингвокультурологии (В. Гак, Е. Тарасов), содержания профессионально направленного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе (Т. Змеева, М. Озерова, Е. Орлова).

Значимыми можно считать результаты исследований в области иноязычного образования зарубежных учёных: дидактические и методические принципы преподавания языка (Д. Гармер); суть мультинационального компонента „lingua franca" в системе иноязычного образования (М. Клейн, А. Фирс и др.); принципы межкультурного воспитания личности (С. Кленз, Д. Рослер); развитие навыков и умений критического мышления и креативного общения на уроках иностранного языка (Л. Резник, Л. Клопфер и др).

Сегодня, когда не утихают споры о реформировании российского образования, и педагогическая наука разрабатывает новые подходы к обучению иностранным языкам, определяет новые позиции и рубежи, главное слово, конечно же, за преподавателем, который должен находиться в постоянном поиске новых решений тех проблем, которые ставит перед ним жизнь. Проблем в иноязычном образовании накопилось много. На современном этапе развития иноязычного образования приоритетными должны стать повышение качества иноязычного образования в военно-учебных заведениях; улучшение процесса мониторинга иноязычного образования на национальном и международном уровне, реформирование системы иноязычного образования в соответствии с потребностью обеспечения беспрерывного характера данного образования; расширение международного сотрудничества и использование лучшего

отечественного и зарубежного опыта в сфере иноязычного образования с целью подготовки военных специалистов, способных к самообразованию, профессиональному росту и личному развитию в условиях технологического прогресса с целью достижения международных стандартов профессионального общения во время проведения совместных многонациональных миротворческих операций и международных учений.

Принимая во внимание экономические, социальные, политические изменения в сфере военного образования, сегодня крайне актуальным становится вопрос модернизации содержания иноязычного образования будущих военных специалистов и усовершенствования его научной базы. Постановка новых целей и задач обучения, отвечающих необходимости развития у студентов, курсантов и слушателей способности использовать язык как инструмент общения в контексте диалога культур в наибольшей степени соответствует требованиям развития общества на современном этапе.

В связи с активным развитием в XX–XXI веках процессов глобализации и всемирной и европейской интеграции существенно изменялось и отношение к изучению иностранных языков, его содержанию, а также непосредственно к толкованию понятий „обучение иностранным языкам", „иноязычная подготовка", „иноязычное образование", которые зачастую использовались как синонимичные, хотя анализ методической, психологической и педагогической литературы показывает, что понятие иноязычного образования значительно объёмнее. Оно охватывает не только процесс обучения, учения, овладения практическими навыками владения иностранным языком для достижения практической цели иноязычного общения, но и воспитание, развитие личности, готовой к осуществлению познавательной, мыслительной, творческой деятельности, к дальнейшему самообразованию в различных областях знания с помощью иностранных языков [2; 3; 4].

Исходя из определения понятия иноязычного образования, его целей и компонентов, а также проанализировав справочную и научно-методическую литературу, представляется целесообразным рассматривать содержание иноязычного образования как адаптированную систему знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование разносторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества; систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми обучающимся необходимо овладеть в процессе изучения иностранного языка [7; 8].

Как утверждает В. Асаева, исследуя философские аспекты модернизации образования в свете процессов глобализации и интеграции, „иноязычное образование получает всё больше популярности потому, что оно является тем связующим элементом общего образования человечества, которым можно овладеть в процессе коммуникации в культурологическом, психологическом, педагогическом и социальном аспекте" [1, с. 65]. Кроме того, язык необходимо рассматривать как важное средство межкультурного общения.

Таким образом, основными аспектами иноязычного образования являются познавательный или социокультурный (познание иностранной культуры и языка как её компонента, обучение межкультурному иноязычному общению в контексте диалога культур), развивающий (развитие всевозможных способностей и речемыслительных механизмов), воспитательный (воспитание нравственных качеств личности) и учебный (овладение умениями говорить, читать, писать, слушать на иностранном языке), а основными целями иноязычного образования – формирование у слушателей и курсантов коммуникативной и социокультурной компетенций.

Социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку содержат все национальные программы европейских стран. Однако этот компонент, как считает О. Коваленко, „даётся ограниченно, без учёта требований времени и новых тенденций развития, поскольку программам всегда присущ определённый консерватизм" [5, с. 4]. В связи с этим необходимо системно и последовательно учитывать этот фактор при составлении учебных программ и планов, включая в программу изучения предметов „Иностранный язык" и „Иностранный язык профессиональной направленности" не просто страноведческую и лингвострановедческую тематику и материалы, но и специфические социокультурные компоненты военной и профессиональной деятельности будущих военных специалистов.

Не следует также забывать и о развивающем аспекте иноязычного образования, важность которого подчёркивают как отечественные, так и зарубежные исследователи.

Известный американский психолог Х. Гарднер выделяет когнитивные способности человека XX века, которые помогут ему выжить и самоактуализоваться в информационном обществе: дисциплинарный разум, то есть способность овладеть базовыми науками и, по крайней мере, одной профессией; синтезирующий разум – способность интегрировать идеи из разных предметов или сфер в единое целое, а также донести созданное до других; креативный разум – способность находить новые проблемы, вопросы, явления и решить или объяснять их; уважительный разум – осознание и уважение к различиям между людьми; этичный разум, обеспечивающий выполнение обязанностей работника и гражданина [10].

Рассматривая идею развития интеллектуальных умений как самую главную цель образования, Резник и Клопфер выдвинули призыв к реформированию образовательных программ, в основе которого был переход на учебный план на основе обучения мышлению (Thinking Curriculum).

Основные положения их научной разработки заключались в том, что педагоги должны прийти к осознанию того, что любое настоящее обучение неотделимо от умения мыслить; мыслительным умениям можно обучить и им можно научиться; необходимо провести определённую работу по внесению последовательных изменений с тем, чтобы идея целенаправленного обучения мышлению получила распространение во всех звеньях образовательной системы. Наряду с предметным и ценностным аспектами обучение приёмам мышления причислено в системе образовательных учреждений Америки к функциональным компонентам содержания обучения. Эти три составляющие неотделимы друг от друга: развитие одного аспекта поддерживает или ведёт к развитию другого, поэтому специалистам в области преподавания иностранных языков предписывается сознательно планировать предметно-содержательный, лингвистический и когнитивный компоненты [11].

Следует учитывать, что при обучении иностранным языкам важна способность привлечения будущего пользователя языка к познавательной и творческой деятельности, необходимо понимание новых целей и функций иноязычного образования. Исходя из этого, самым важным условием в эффективном составлении учебного плана и учебного процесса нашего времени является учёт таких компонентов, которые не только соответствуют целям обучения, но и побуждают к изучению иностранных языков.

Содержание иноязычного образования определяется целями иноязычного образования, которые в общей формулировке определены в ФГОСах по различным профилям, поэтому учебная программа по дисциплине должна включать все предусмотренные стандартами компоненты в формате, ограниченном коммуникативными потребностями профессиональной деятельности. Основное внимание отводится материалам, относящимся к профессиональной сфере, а некоторое время посвящается основным коммуникатив-

ным ситуациям неофициального и официального общения. Так, например, в Черноморском Высшем военно-морском училище им. П. С. Нахимова дисциплина „Иностранный язык" изучается с первого по пятый курс по четырём специальностям, и с первого же курса наряду с тематикой бытового общения вводятся и материалы общепрофессионального характера, а с третьего курса начинается обучение специализированной узкопрофессиональной тематике по специальности.

М. В. Озерова в своей статье подчёркивает, что дидактический потенциал иноязычного образования в неязыковом вузе определяется рационально отобранным и организованным содержанием и принципами его использования.

Оно должно включать „конкретные сферы, ситуации и темы общения, тексты, языковые и страноведческие знания, иноязычные навыки и умения речевого общения, коммуникативные и интеллектуальные умения" [6, с. 24]. Основными же критериями отбора тематического содержания иноязычного образования предлагается считать частотность и профессиональную значимость тем обучения.

В современной научно-методической литературе широко обсуждается проблема отбора содержания иноязычного образования для военно-учебных заведений в условиях глобализации, интеграции, технологизации и информатизации современного общества. Данный вопрос рассматривается с точки зрения антропологического, социокультурного, компетентностного, синергетического, лингвокультурного, личностно-ориентированного и других подходов, существующих на настоящий момент в педагогической науке. Несомненно, что все они вносят свой вклад в решение проблемы модернизации содержания иноязычного образования, однако перспективным нам видится использование наиболее конструктивного в каждом из подходов.

В условиях инновационных изменений в обществе всё больше получает развитие инновационная парадигма образования, которая не противопоставляет, а объединяет различные подходы и системы образования.

Таким образом, в современных условиях при определении содержания иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях необходимо интенсивно использовать последние достижения в области педагогики, психологии, филологии и философии, а также передовые идеи зарубежных педагогов с целью повышения качества обучения иностранному языку и в целом модернизации иноязычного образования.

АННОТАЦИЯ

В статье проанализированы современные подходы к содержанию иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях. Подчёркнута необходимость отражать изменения в требованиях к иноязычному образованию, связанные с процессами глобализации, интеграции и технологизации всех сфер деятельности в обществе, включая военную, в содержании иноязычного образования, его коммуникативном и социокультурном компонентах с целью модернизации иноязычного образования в высших военно-учебных заведениях РФ.

Ключевые слова: содержание иноязычного образования, модернизация образования, высшие военно-учебные заведения, глобализация, интеграция.

SUMMARY

The article analyzes the modern approaches to the contents of the foreign language education for higher military educational establishments. The importance of reflecting the changes in requirements to the foreign language education due to the processes of globalization, integration and technologization of all spheres of activity in the society, including the military one, in the content of the foreign language education, its communicative and sociocultural components aimed at modernization of the foreign language education in the higer military establishments is underlined.

Key words: contents of foreign language education, modernization of education,

higher military educational establishments, globalization, integration.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асаєва В. В. Філософія модернізації мовної національної освіти // Філософія грані. – 2012. – № 12 (92). – С. 64–67.

2. Ветчинова М. Н. Теория и практика иноязычного образования в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века: автореф. дис… докт. пед. наук. – М., 2009. – 50 с.

3. Гульпа Л. Ю. Тенденции развития иноязычного образования в средних учебных заведениях Венгерской Республики: автореф. дис. …канд. пед. наук. – Ивано-Франковск, 2007. – 20 с.

4. Ковалёва Е. А. Становление и развитие иноязычного образования в отечественной гимназии XIX – начала XX вв.: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2012. – 21 с.

5. Коваленко О. Підготувати до життя (Модернізація системи іншомовної освіти в Україні) // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2003. – № 1. – С. 11–21.

6. Озерова М. В. Содержание профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе. – М., 2000. – 454 с.

7. Пассов Е. И. Иноязычное образование как условие развития цивилизации и культуры [Электронный ресурс]: материалы I Конгресса „Северная цивилизация, становление, проблемы, перспективы”, 2004. – № 3а. URL: http://journal.60parallel.org/ru/journal/2004/11.html.

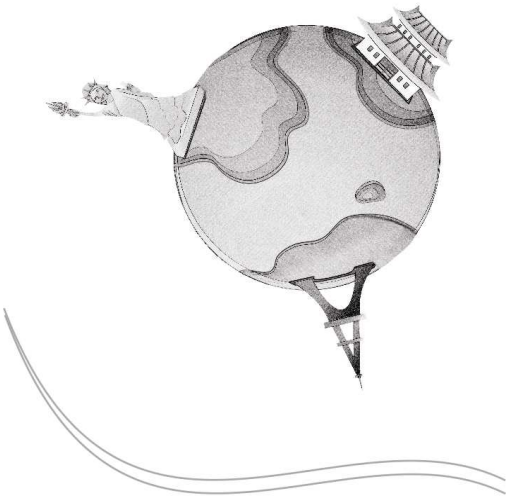
8. Российская педагогическая энциклопедия / под ред. В. Г. Панова. – М.: „Большая Российская Энциклопедия”, 1993.

9. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/portal/spe/archiv_new.htm.

10. Gardener H. Five minds for the future. – Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press, 2007. – 196 p.

11. Resnick L., Klopfer L. Toward the thinking curriculum: An overview. In L. Resnick, L. Klopfer (Eds.), Toward the thinking curriculum: Current cognitive research. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1988. pp.1–18.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ



М. Р. Скоробогатова

УДК 371.13(450)

ОСОБЕННОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ИТАЛИИ

Во всех странах, подписавших Болонскую декларацию, происходит процесс реформирования системы третьего цикла высшего образования – системы аспирантуры (в Европе – докторантуры). Ещё в 2005 году в рамках очередного Болонского семинара, состоявшегося в Бергене, было акцентировано внимание на проблеме „европейской докторантуры" и на необходимости взаимного признания докторских дипломов в европейских странах для повышения привлекательности научно-исследовательской карьеры. Кроме того, было установлено, что система подготовки докторантов должна стать продолжением системы высшего образования, как третий цикл после бакалавриата и магистратуры. Отличительной особенностью третьего цикла было признано получение нового знания в результате проведения оригинальных исследований.

В Российской Федерации в соответствии с Болонскими принципами и требованиями также происходит реформа третьего цикла высшего образования, однако медленнее, чем в экономически развитых странах Европы. Одним из основных факторов, влияющих на сложившуюся ситуацию, является низкое финансирование. Подобная ситуация наблюдается в Италии, где также происходит процесс реформирования третьего цикла высшего образования в условиях недостаточного финансирования.

На основании вышеизложенного представляется необходимым проанализировать

особенности развития итальянской системы докторантуры, что в определённой степени будет способствовать прогнозированию высшего образования в России. В этой связи целью данной статьи является анализ особенностей развития третьего цикла высшего образования Италии.

На сегодняшний день в России практически не проводится фундаментальных исследований по изучению третьего цикла высшего образования в Италии, что делает выбранную для данной статьи тему более актуальной. Поэтому основным источником информации по изучению третьего цикла высшего образования Италии являются информационные ресурсы итальянских университетов [1–4; 7], а также ежегодные отчёты, нормативные акты Министерства образования, университетов и исследований (Ministero dell'istruzione, dell'universita' e della ricerca) [6], научные издания Исследовательской службы повышения квалификации (Servizio Ricerca e Formazione Avanzata), Управления научных исследований и международных отношений (Servizio Ricerca e Formazione Avanzata). Важным источником являются также статистические данные о развитии третьего цикла высшего образования в Западной Европе: UNESCO, EURYDICE, EURODOC, FRINDOC, EUROSTAT, TEMPUS.

Докторантура в Италии – самый высокий академический уровень обучения, зафиксированный Декретом президента Италии в 1980 г. Являясь родиной европейской университетской традиции, Италия пытается выработать такую стратегию модернизации и интернационализации, которая способствовала бы сохранению её исторического наследия. В то же время третий цикл высшего образования Италии переживает не только реформы, но и кризис [4], что подтверждается анализом основных аспектов системы подготовки докторантов.

Так, получить докторское образование в Италии можно исключительно в докторантурах (Corsi di dottorato) при университетах. Существует два типа докторантур: тематические школы и докторские школы. Тематические отличаются от докторских фундаментальностью исследований и количеством докторантов и профессоров, занимающихся одной областью научной проблемы. Как правило, тематические школы функционируют при крупнейших университетах. Согласно данным „Отчёта по системе университетов и научных исследований" за 2012–2013 уч. г. наибольшее количество докторантур функционировало в Римском университете Ла Сапиенца (81), Неаполитанском университете имени Фридриха II (77), университете Бари (70), а по количеству мест в докторантурах лидируют Римский университет Ла Сапиенца (1147), Болонский университет (617) и Миланский политехнический (586).

Докторантуры Италии не имеют той автономии, которая рекомендована Болонским договором. И докторантуры, и количество в них докторских программ создаются только с разрешения Министерства образования и Национального агентства по оценке университетов и научно-исследовательских институтов. Министерство образования определяет и критерии, которым должна соответствовать докторантура. Так, согласно Положению Министерства 45/2013 „…о процедурах аккредитации докторантур и критериев PhD курсов", докторантура с 2014–2015 уч. г. должна соответствовать критериям определения целесообразности её открытия, а именно иметь необходимый состав профессорско-преподавательского состава, научно-производственное оборудование, количество доступных стипендий, наличие адекватного финансирования, обеспечение междисциплинарной подготовки и т. п.

Автономия университетов заключается в праве самостоятельно устанавливать требования к поступлению в докторантуру, разрабатывать учебные программы, продолжительность курсов, финансовые сборы, количество стипендий, методы предоставления грантов и их количество и объемы. Однако с 2013 года докторские программы подлежат

обязательной аккредитации сроком на пять лет в Министерстве образования и Национальном агентстве по оценке университетов и исследовательских институтов. Причём получение аккредитации не является окончательной оценкой, необходимые академические стандарты периодически проверяются. Следствием такого контроля стало сокращение докторских программ. Так, например, в период с 2003 по 2009 гг. произошло сокращение 100 программ – с 2200 до 2100, в 2012–2013 уч. г. – до 1557, в 2013–2014 уч. г. – до 919 [2; 6].

Сокращение докторских программ, прежде всего, связано с политикой правительства, направленной на сокращения финансирования. Так, например, в 2008 г. была разработана реформа высшего образования „закон Брунетта-Тремонти", основной целью которой стало увеличение самостоятельности и конкуренции университетов. Но на практике данный закон привёл к сокращению финансирования учебных заведений на 1,5 млрд евро (государственные расходы Италии на высшее образование составляют менее 1 % от ВВП) [2]. В результате с 2009 г. предусматривалось введение одной штатной единицы научно-преподавательского состава на пятерых ушедших на пенсию, уменьшение количества университетских курсов, слияние вузов, сокращение бюджета на стипендии и привлечение частного сектора к развитию университетов [5]. Вследствие чего преподавательский состав итальянских университетов является одним из старейших среди европейских стран: 2 % преподавателей в возрасте до 40 лет, 48 % – старше 60 лет и 30 % – старше 65 лет [1].

Поступление в докторантуру Италии осуществляется на конкурсной основе путём сдачи письменного и устного экзамена по специальности, по которой планируется проведение исследования, а также по результатам собеседования. Обязательным условием является наличие диплома Laurea Magistrale или соответствующего зарубежного эквивалента (диплом магистра), а также предоставление проекта научного исследования. Докторанты в Италии имеют статус студентов университета, что не соответствует „европейскому докторанту", имеющего статус исследователя как первую ступень научной карьеры.

Для участия в конкурсе кандидату в докторанты необходимо предоставить CV (биографию) и мотивационное письмо с кратким рассказом о предполагаемых научных интересах и будущей теме научной специализации. В некоторых случаях дополнительно требуется проект исследования, два рекомендательных письма, копию выпускной квалификационной работы, публикации и иные документы об образовании кандидата.

Количество мест в докторантурах Италии жёстко регламентируется Министерством (ежегодно в Италии выделяется около 4000 мест в докторантурах), в результате конкурс в некоторых докторантурах достигает до 48 человек на 1 место.

Таким образом, в Италии существуют довольно жёсткие требования для поступления в докторантуру, что, в свою очередь, влияет на количество итальянских кандидатов в докторантуру и тем более иностранцев (в Италии, по сравнению со странами Западной Европы, наименьшее количество иностранных докторантов). Одним из результатов, к примеру, является то, что с середины шестидесятых годов XX в. все итальянские призеры Нобелевской премии получили научное образование за рубежом. Более того, в 2013 г. в Италии произошла образовательная реформа (Указ от 8 февраля 2013 года, № 45.1), которая ужесточила и без того строгие требования к поступлению, обучению и получению стипендии [6].

Модель обучения в докторантуре Италии структурирована. Учебные программы докторанты составляют совместно с научным руководителем. Программы состоят из лекций и семинаров, посвящённых выбранному направлению исследования, что сопровождается сдачей зачётов и экзаменов. Особенностью является то, что только в конце

весеннего (второго) семестра докторанты выбирают область специализации и научного руководителя [8].

Сроки обучения в докторантуре Италии, согласно болонским требованиям, составляют от трёх до четырёх лет обучения. Первый или первые два года обучения докторанты посвящают обязательной теоретической подготовке, направленной на приобретение и углубление теоретических и методологических знаний и методических навыков, в общей сложности около 180 часов в год, сдают соответствующие экзамены, а также принимают участие в научных семинарах и конференциях. Второй год, как правило, докторанты посещают семинары по специализации [8]. Завершающий год обучения (один или два года) докторанты посвящают работе над написанием диссертации.

Приведём пример некоторых курсов докторской программы университета Падуи по развитию исследовательских навыков: методы научной аргументации – 3 часа; правила написания и опубликования международной научной статьи – 3 часа; научные доклады: как улучшить устные презентации – 10 часов; публикация в журналах с высоким рейтингом – 20 часов.

В университете Боккони обязательной частью теоретической программы является воспитание у докторантов „кодекса чести", а именно развитие таких качеств (ценностей), как свобода, этика, прозрачность, свобода слова, равенство, солидарность, продвижение разнообразия, внимание к заслугам и развитию индивидуальных способностей, профессионализма и стандартов, социальная ответственность [7].

В конце каждого учебного года докторанты проходят отчёт о проделанной работе в области исследования и получают промежуточные оценки [3]. Только в случае положительной оценки докторанты переходят на следующий год обучения, о чём получают письменное уведомление. Вместе с тем в соответствии с Болонскими реформами в некоторых университетах Италии разработан и внедрен принцип оценивания докторского образования по образцу ECTS. Так, например, на кафедре химии, материалов и продукции машиностроения университета Федерико II в Неаполе программа докторской подготовки состоит из 180 кредитов: 36 кредитов связаны с конкретными программами обучения, а остальные 144 кредитов связаны с научно-исследовательской деятельностью. Помимо этих 180 кредитов студент обязан посещать курсы, посвящённые разговорному и письменному научному английскому языку.

Процесс защиты диссертации проходит в форме экзамена-дискуссии – диссертант выступает с докладом и отвечает на вопросы профессоров. Решение о присуждении степени принимает только члены комиссии. В случае успешной защиты диссертации докторанту выдаётся диплом университета о присвоении ученой степени Dottorato di Ricerca (Dott. Ric.) с подписью ректора [9], диссертационная работа рассылается в Национальные библиотеки.

Основными проблемами итальянских реформ третьего цикла высшего образования являются отсутствие инвестиций со стороны государства, низкий процент трудоустройства докторантов, несогласованность дипломов и степеней с другими европейскими странами, падение престижа учёных степеней и самым „возрастным" персоналом научных кадров в университетах.

Таким образом, результаты анализа третьего цикла высшего образования Италии свидетельствуют о частичном соответствии основным принципам Болонского договора: место подготовки – университет, сроки обучения – три-четыре года, модель образования структурирована, внедряется оценивание по принципу ECTS. Вместе с тем политика сокращения финансирования не даёт возможности итальянскому докторанту быть идентичным образцу „европейского докторанта". Итальянский диплом о наличии учёной степени плохо признаётся за рубежом, следствием чего является низкое количество ино-

странных докторантов. Более того, результатом недостаточного финансирования стали новые негативные тенденции: сокращение университетов, докторантур, докторских программ, отсутствие автономии докторантур, старение преподавательского состава, низкий статус докторантов, проблемы с трудоустройством, недостаточное количество мест в докторантурах. Остаётся надеяться, что правительство страны, имеющей богатейший исторический опыт, обратит внимание на существующие недостатки и найдет выход из кризисной ситуации, поскольку будущее страны во многом зависит от системы подготовки докторантов.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс реформирования третьего цикла высшего образования в странах, подписавших Болонскую декларацию; в частности, проанализировано развитие третьего цикла образования в Италии с учётом политических и экономических особенностей страны.

Ключевые слова: третий цикл высшего образования, докторантура Италии, Болонский процесс.

SUMMARY

The article deals with the process of reforming the third cycle of higher education in the Bologna signatory; in particular, the development of the third cycle of education in Italy is analyzed due to account of the political and economic features of the country.

Key words: third cycle of higher education, PhD in Italy, the Bologna process.

ЛИТЕРАТУРА

1. Il Sole di domenica per i 150 anni di Guerraggio e Nastasi. Bocconi. [Электронный ресурс]. URL: http://matematica.unibocconi.it/articoli/il-sole-di-domenica-i-150-anni-di-guerraggio-e-nastasi.

2. Dichiarazione dell consiglio Universitario nazionale. Per Luniversita e la Ricerca, Gennaio, 2013. 21 p. [Электронный ресурс] URL: http://www.cun.it/media/118417/dichiarazione_cun_su_emergenze_sistema.pdf.

3. PhD Programs Academic Rules and Regulations. Università Commerciale Luigi Bocconi. [Электронный ресурс]. URL: http://www.unibocconi.eu/wps/wcm/connect/eda564b7-f587-4379-b469-2d72b8c8fcb6/23_luglio_2013_Regolamento+PhD_ENG.pdf?MOD=AJPERES.

4. Superior Graduate Schools in Italy [Электронный ресурс]. URL:http://en.wikipedia.org/wiki/Superior_Graduate_Schools_in_Italy.

5. Реформирование образования в Италии. [Электронный ресурс]. URL : http://sasha-beg. livejournal.com/4005.html.

6. Rapporto sullo stato del sistema universitario e della ricerca, 2013 [Электронный ресурс]. URL: http://www.anvur.org/attachments/article/644/Rapporto%20ANVUR%202013_UNIVERSITA%20e%20RICERCA_integrale.pdf стр. 308

7. Pierpaolo Battigalli. Direttore della Scuola di Dottorato. Honor Code [Электронный ресурс]. URL: http://www.unibocconi.it/wps/wcm/connect/Bocconi/SitoPubblico_IT/Albero+di+navigazione/Home/Scuole+e+Programmi/Scuola+di+Dottorato.

8. PhD в Италии. Обучение в итальянской аспирантуре (докторантуре) [Электронный ресурс]. URL: http://aspirantspb.ru/phd/foreignphd/phditaly/.

9. Тельцова Н. Путешествие к истокам права [Электронный ресурс] // Alma Mater. URL:http://www.almamater.tsu.ru/show_story.phtml?nom=2462&s=3800.

М. С. Чвала

УДК 37.012:371.214.1

ПОДГОТОВКА ГРАФИЧЕСКИХ ДИЗАЙНЕРОВ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Одной из важнейших задач современного высшего образования является становление личности обучающегося, способной к успешной профессиональной деятельности, самосовершенствованию, инновационному мышлению.

Системы образования графических дизайнеров в различных странах имеют сходства и различия. Для подготовки в Российской Федерации дизайнеров, конкурентоспособных на мировой арене, следует проанализировать опыт подготовки таких специалистов в ведущих вузах мира и выработать стратегии достижения поставленных целей с учётом существующих реалий.

Исследованиями в области дизайн-образования занимались А. А. Белов, Н. В. Воронов, В. А. Сластенин, Н. К. Соловьев, В. Ф. Рунге и другие; по методике обучения дизайну – В. Л. Глазычев, Дж. Нельсон. В. И. Андреев, А. К. Маркова изучали способы креативного развития личности. Одна из важнейших задач дизайн-образования – подготовка конкурентноспособного специалиста, который обладает образным мышлением, высокими эстетическими свойствами, творчески подходит к решению различных задач и требований потребителей [1, с. 17].

Цель статьи – проанализировать содержание программ подготовки будущих специалистов в области графического дизайна в ведущих вузах мира.

Содержание образования графических дизайнеров в разных странах во многом подобно. Отличительной чертой систем высшего образования ряда европейских государств является их вариативность. В англоязычных странах студенты-дизайнеры получают степень бакалавра после прохождения образовательной программы в течение трёх или четырёх лет. Дальнейшее обучение с присвоением степени магистра осуществляется сроком до двух лет. Во франкоязычных странах в течение двух лет обучения в высшем учебном заведении осуществляется начальная научная подготовка студентов, по окончании обучения присваивается диплом о естественнонаучном образовании. После трёх лет обучения присуждается степень лиценциата. Дальнейшее обучение акцентирует внимание на научно-исследовательской деятельности. В испаноязычных странах степень лиценциата присваивается после четырёх лет обучения.

Анализ учебных программ подготовки графических дизайнеров в ведущих вузах показывает, что существует большое количество курсов по выбору студентов, что способствует большему раскрытию их способностей.

Университет искусств Лондона (University of the Arts London) – один из крупнейших художественных университетов Европы. Включает в себя 6 колледжей: Камберуэллский колледж искусств (Camberwell College of Arts), Центральный колледж искусств и дизайна Св. Мартина (Central Saint Martins College of Art and Design), Колледж искусств и дизайна Челси (Chelsea College of Art and Design), Лондонский колледж коммуникаций (London College of Communication), Лондонский колледж моды (London College of Fashion), Уимблдонский колледж искусств (Wimbledon College of Art). Процесс обучения графических дизайнеров в вузе направлен на приобретение студентами опыта в области дизайн-проектирования, рекламы, фотографии, иллюстрации, гравюры, типографии. Особое внимание уделяется персональному и профессиональному развитию студентов, организации вдохновляющей, доброжелательной учебной среды. Акцентируется внимание на необходимости

личностно-ориентированного обучения в вузе, поддержке оригинальных решений, а не технического выполнения заданий по шаблону для развития творческого интеллекта. Обучение происходит в процессе взаимодействия между студентами, преподавателями, внештатными лекторами и практикующими дизайнерами. В рамках курса или по окончании курса студентам предоставляется возможность пройти стажировку в различных организациях.

В Вестминстерской школе искусств (University of Westminster) обучение направлено на поддержание и развитие творческого потенциала студентов, на их личностный рост. В первый год обучения студенты изучают различные исторические, теоретические и концептуальные вопросы и процессы, связанные с созданием и изготовлением дизайн-макетов. Упражнения и учебные проекты направлены на усвоение основных принципов дизайна, на осознания студентами своей важности при создании объектов визуальной коммуникации. Во второй год много времени отводится для самостоятельной работы обучающихся, на развитие их исследовательской деятельности, способности успешного поиска, отбора и анализа информации. Проекты, выполняемые в третий год обучения, развивают способности студентов анализировать, синтезировать и творчески применять знания, умения, приобретенные за предыдущий период обучения. Стратегии обучения включают в себя проектную работу, семинары, тренинги, презентации; работу в группе, направленную на приобретение навыков межличностного общения в процессе совместной деятельности; критические сессии – мероприятия, в которых студенты оценивают свои работы в дискуссии с тьютором; тестирование, используемое для определения степени освоения знаний, навыков; групповые обучающие программы; персональные обучающие программы, позволяющие оценить навыки и способности обучающегося, определить способы их дальнейшего улучшения; оценивание и др.

В Эдинбургском колледже искусств (Edinburgh College of ArtSchool of Design) акцент делается на предоставление возможностей для развития творческого потенциала студентов, поддержании смелого, нестандартного мышления. В процессе обучения студенты работают над реальными проектами, посещают предприятия, приобретают опыт работы в дизайн-агентстве.

Школа искусств Глазго (The Glasgow School of Art) направляет процесс обучения на развитие у студентов творческого и критического подхода к решению проблем визуальной коммуникации, глубокое понимание собственной специальности. Обучение студентов происходит при постоянном консультировании с тьюторами. Студентам предоставляется возможность принимать участие в различных конкурсах, посещать лекции приглашённых специалистов, дизайнеров. Все студенты обязаны посещать лекции, воркшопы, интерактивные дискуссионные группы, готовить устные презентации, писать эссе.

Йельский университет (Yale University) входит в Большую тройку («Big Three») Лиги плюща («Ivy League»), является одним из престижнейших вузов страны. Акцентируется внимание на необходимости развития у студентов творческих способностей, самостоятельного, глобального мышления. Подготовка графических дизайнеров в университете осуществляется на факультете искусств (Yale University School of Art).

Калифорнийский институт искусств (California Institute of the Arts), основанный Уолтом Диснеем в начале 1960-х годов, находится в Валенсии, Лос-Анджелес (штат Калифорния). Программа института для графических дизайнеров направлена на подготовку целеустремленных специалистов, обладающих фундаментальными знаниями в области современного искусства, способных выполнять широкий спектр профессиональных задач, критически оценивать собственные работы. В вузе поддерживается творческая атмосфера, акцентируется внимание на

необходимости как практических умений, так и теоретических знаний. Обучающимся предоставляется широкий выбор художественных дисциплин. Каждый последующий год обучения основан на опыте предыдущего. Последний год обучения сфокусирован на подготовке студентов к работе в профессиональной среде, повышении качества их творческих работ. Среди типовых проектов этого года можно выделить проектирование каталога выставки, выполнение дизайна для реальных клиентов, создание собственного портфолио. Программа подготовки включает в себя серию встреч с современными дизайнерами. За студентами остаётся право на созданные в процессе обучения проекты.

Задачей подготовки графических дизайнеров в ESDI (Escuela Superior de Diseno), расположенном в Мадриде, является формирование квалифицированных профессионалов, способных работать в условиях постоянно происходящих в сфере дизайна изменений и создавать современные проекты с использованием различных методов проектирования. Студент получает степень бакалавра после четырёхлетнего обучения в объёме 240 кредитов. Минимальное количество кредитов в год может составлять 35, а максимальное – 75. Кредиты набираются следующим образом: в первый год обучения изучаются основные учебные дисциплины и обязательные. В первый год обучение студенты выполняют обязательные задания (Mandatory assignments), изучают дисциплины базовой подготовки (Basic training): «Теория и история искусства» («Art theory and history»), «Социология» («Sociology»), «Рисование по представлению» («Representation drawing»), «Технический рисунок» («Technical drawing»), «Информационные технологии I» («Computing I»), «Теория и семинары» («Form theory and workshop»), «Теория и история дизайна I» («Design theory and history I»), «Основы проектирования» («Projecting basis»), «Фотография I» («Photography I»), «Введение в проекты» («Introduction to projects»). Во второй год обучения студенты также изучают базовые дисциплины, выполняют обязательные задания: «Теория и история искусства» («Art theory and history II»), «Коммуникация» («Communication»), «Бизнес I: организация и процессы» («Business I: organization and processes»), «Информационные технологии» («Computing II»), «Теория и история дизайна» («Design theory and history II»), «Литература и коммуникация» («Literature and communication»), «Проекты I» («Projects I»), «Комплексные проекты» («Comprehensive projects»), «Профессиональная этика» («Profession ethics»), «Материалы и технологии I» («Materials and technology I»). В третий год студенты выполняют обязательные задания и изучают факультативные предметы (Elective subjects). Среди обязательных – «Проекты» («Projects II»), «Комплексные проекты» («Comprehensive projects II»), «Предметный дизайн» («Design subjects»), «Бизнес II: экономика и маркетинг» («Business II: economy and marketing»), «Материалы и технологии II» («Materials and technology II»). Факультативные предметы: «Обработка цифрового изображения» («Image digital processing»), «Выразительные средства» («Expression techniques»), «Фотография» («Photography II»), «Видео» («Video»), «Иллюстрация» («Illustration»), «Концептуальная каллиграфия» («Calligraphy Conceptual»), «Информационные технологии» («Computing III»). В четвертый год студенты выбирают любые факультативные предметы (Elective subjects) в объёме 56 кредитов, проходят стажировку на предприятии (Enterprise internships), выполняют квалификационный проект (Degree final project). Факультативными предметами являются «Книга и презентация проектов» («Book and projects presentation»), «Каллиграфия» («Calligraphy»), «Индустриальная упаковка» («Industrial packaging»), «Проекты» («Projects IV»), «Дизайн веб-страниц» («Web pages design»), «Типография» («Typography II»), «Документальная фотография» («Documentary photography»), «Проекты III» («Projects III») [3].

Европейский университет Кипра (European University Cyprus) определил следующие цели учебного процесса, направленного на подготовку графических дизайнеров: развивать творческие и управленческие способности, способности эффективно мыслить, писать и говорить, коммуникативные навыки студентов, необходимые для их дальнейшей успешной профессиональной деятельности; способствовать развитию профессиональных рабочих отношений, позволяющих студентам осознавать их собственные способности и ответственность перед другими людьми; совершенствовать у студентов способности принятия решений, грамотно организовывать процесс своей работы, свободно использовать принципы визуального дизайна, разрабатывать дизайн-макеты, точно передающие необходимое послание конкретной целевой аудитории; развивать у студентов такие качества, как самодостаточность, ответственность, самосознание, необходимые для достижения желаемых результатов [4].

В Новой миланской академии изящных искусств (Nuova Accademia di Belle Arti Milano), расположенной в Милане, осуществляется подготовка бакалавров в области графического дизайна продолжительностью три года, объём обучения составляет 180 кредитов. При преподавании учебных дисциплин активно используются новые цифровые технологии. Программы подготовки носят междисциплинарный характер. Процесс обучения направлен на подготовку самостоятельных, стратегически мыслящих специалистов, способных использовать различные технические навыки. Обучение включает в себя лекции, семинары, внеклассные мероприятия со студентами и современными дизайнерами, встречи, конференции, создание студентами собственного портфолио. Академия поддерживает партнёрские отношения с различными компаниями и учреждениями, в том числе и международными, предоставляя студентам возможность совершенствовать свои умения. В трёхлетнем учебном плане предусмотрено изучение около 22 дисциплин, в том числе обязательных и факультативных. В первый год обучения студенты изучают следующие дисциплины: «Компьютерная графика» («Computer graphic I»), «История современного искусства» («Storia dell'arte moderna»), «История графики и рекламы» («Storia della grafica e dell'advertising»), «Арт-директор» («Art direction I»), «Графический дизайн» («Graphic design I»), «Внешний вид и техники визуализации» («Layout e tecniche di visualizzazione I»), «Семиотика» («Semiotica»). Во второй год изучается «История современного искусства» («Storia dell'arte moderna»), «Цифровые технологии и приложения» («Tecnologie e applicazioni digitali»), «Арт-директор» («Art direction II»), «Графический дизайн» («Graphic design II»), «Маркетинг» («Marketing»), «История кинематографа и видео» («Storia del cinema e del video»). Среди факультативных дисциплин второго года: «Фотография» («Fotografia»), «Иллюстрация» («Illustrazione») и «Креативность в написании» («Scrittura creativa»). Дисциплины третьего года обучения: «Компьютерная графика» («Computer graphic II»), «Феноменология современного искусства» («Fenomenologia delle arti contemporanee»), «Методология и способы коммуникации» («Metodologia e tecniche della comunicazione»), «Методология проектирования визуальных коммуникаций» («Metodologia progettuale della comunicazione visiva»). К факультативным дисциплинам третьего года относятся «Проектирование бренда» («Brand design»), «Языки и техники аудио видения» («Linguaggi e tecniche dell'audiovisivo»), «Эстетика» («Estetica»), «Фотография» («Fotografia»), «Внешний вид и техники визуализации» («Layout e tecniche di visualizzazione II»), «Урбанистический и территориальный дизайн» («Progettazione interventi urbani e territoriali»), «Техники цифровой анимации» («Tecniche dell'animazione digitale»), «Теория и методика СМИ» («Teoria e metodo dei mass media») [6].

Европейский институт дизайна (IED), основанный в Италии, сейчас имеет филиалы

в 12 городах мира, обучение в нём направлено на развитие креативных способностей студентов. В первый год обучения студенты приобретают общие представления о дизайне, проектных методах, развивают коммуникативные навыки, учатся творить. Со второго года студенты активно развивают свои творческие способности, большое внимание уделяется изучению технологических инструментов, программы векторной и растровой графики, необходимых для проектирования объектов визуальной коммуникации, приобретают навыки управления проектом. В третий год обучения студенты начинают контактировать с компаниями, имея возможность создания собственного портфолио, разрабатывают более сложные проекты, применяя приобретённые знания; учатся планировать собственную карьеру. Во время четвертого года студенты проходят обязательную стажировку в выбранной компании, реализовывая приобретенные знания. В конце обучения студент разрабатывает проект в сотрудничестве с реальной компанией, в которой он будет изготовлен. Используется «обучение в процессе практической деятельности» («learning by doing»), активное сотрудничество с преподавателями-практиками, различными компаниями [5].

Домус академия в Милане – самая престижная школа дизайна в Италии с практическим подходом к учёбе, основанная в 1982 году. Входит в состав ассоциации Laureate International Universities. Здание академии оснащено аудиториями, лабораториями, библиотекой. Работает центр карьеры, деятельность которого направлена на повышение конкурентоспособности студентов на рынке труда.

Домус академия представляет собой динамичное учебное заведение, где большое внимание уделяется изучению протекающих в сфере дизайна процессов, развитию личностных качеств, способности эффективно общаться, дизайн-мышления, креативности и профессиональных навыков студентов, их способности выполнять работу в команде при временных ограничениях на высоком профессиональном уровне. В процессе обучения студенты знакомятся с производством, создают портфолио, устанавливают и развивают деловые контакты. Программа обучения призвана помочь студентам достичь своих индивидуальных профессиональных целей наряду с учебной целью, включает в себя лекции, семинары, обсуждение теоретических вопросов в процессе групповых дискуссий, сессии прогрессивной работы (work-in-progress sessions), серии тьюторских проектов (tutor led-projects) и критическое оценивание, работу над проектами в процессе изучения руководства (advisory tutorial guidance) и проактивных отношений с персоналом академии (Course Staff), руководителями проектов (Project Leaders), выполнение итогового индивидуального проекта. Посещение студентами мастер-классов, встреч с дизайнерами, художниками, учёными, специалистами отрасли позволяет им обогатить свои знания. Делается упор на проблемном обучении, выполнении реальных проектов, способствующих становлению индивидуального творческого стиля и способа самовыражения [2].

В RUFFLE осуществляется трехгодичная подготовка бакалавров графического дизайна. Подготовка сфокусирована на рынке труда. Студенты оканчивают обучение с портфолио творческих работ. Основные модули (Core Modules): «Дизайн и культура 20 века» («20th Century Design & Culture»), «3D освещение и текстурирование» («3D Lighting & Texturing»), «Теория цвета» («Colour Theory»), «Информационные технологии для дизайна (мультимедиа дизайн)» («Computing for Design (Multimedia Design)»), «Дизайн, бизнес и закон» («Design, Business & Law»), «Дизайн и лидерство» («Design Leadership»), «Дизайн и маркетинг» («Design & Marketing»), «Принципы проектиования (графический и мультимедийный дизайн)» («Design Principles (Graphic and Multimedia Design)»), «Дизайн и субкультура» («Design & Subculture»), «Рисование для дизайнеров»

(«Drawing for Designers»), «Конструктивная графика» («Graphic Construction»), «Графический дизайн и студийная коммуникация» («Graphic Design & Communication Studio»), «Графический дизайн и общество» («Graphic Design & Society»), «Графика для продукции и пространства» («Graphic for Products and Spaces»), «История и философия науки» («History & Philosophy of Science»), «Комплексная визуальная система» («Integrated Visual System»), «Стажировка» («Internship»), «Главный студийный проект I» («Major Studio Project I»), «Главный студийный проект II» («Major Studio Project II»), «Главный студийный проект III» («Major Studio Project III»), «Печатные СМИ и графический дизайн» («Print Media and Graphic Design»), «Печать и допечатная подготовка портфолио» («Print and Pre-Press Portfolio»), «Менеджмент проекта» («Project Management»), «Визуальная коммуникация и воображение» («Visual Communication and Imaging»), «Визуальный язык прошлого и настоящего» («Visual Language Past & Present»), «Взгляд на звук» («Sight for Sound»), «Экологически рациональное проектирование» («Sustainable Design»), «Типография» («Typography»). В процессе работы над главными студийными проектами студенты приобретают опыт работы над проектами в реальных ситуациях с четко установленными сроками. Они узнают, чего ожидать от работы в дизайн-студии, как совершенствовать и продавать свои идеи, общаться с клиентами.

К обязательным модулям (Compulsory Modules (MPU) для международных студентов относятся «Малайзийская языковая коммуникация» («Bahasa Melayu Komunikasi 2 (Malay Language Communication 2»), «Малайзийские исследования» («Pengajian Malaysia (Malaysian Studies)»), «Творческие мышление» («Pemikiran Kreatif (Creative Thinking)»), «Инновации Малайзии» («Inovasi Malaysia (Malaysian Innovation)»), «Служение сообществу» («Khidmat Masyarakat (Community Service)»). Обязательными модулями для малайзийских студентов являются «Исламская цивилизация и цивилизация Азии» («Tamadun Islam dan Tamadun Asia»), «Этнические отношения» («Hubungan Etnik»), «Национальный язык или творческое мышление» («Bahasa Kebangsaan A atau Pemikiran Kreatif»), «Инновации Малайзии» («Inovasi Malaysia»), «Служение сообществу» («Khidmat Masyarakat») [7].

В результате исследования зарубежного опыта подготовки графических дизайнеров отметим, что ряд развитых государств (Великобритания, Италия, США и другие страны) понимает дизайн как фактор повышения качества жизни населения, в связи с чем оказывает значительную материальную помощь высшим учебным заведениям в организации учебно-воспитательного процесса, совершенствовании материально-технических баз. Кроме того, внимание уделяется всестороннему развитию личности обучающегося, способного мыслить глобально, развитию его творческих способностей, способности решать широкий спектр профессиональных задач, с чем связано активное использование индивидуальных программ, большое количество дисциплин по выбору. Приём студентов в вузы большинства европейских стран регулируется в зависимости от потребности страны в специалистах. Достаточное количество времени уделяется самостоятельной работе студентов. Следует отметить активное взаимодействие преподавательского состава с обучающимися, встречи со специалистами, практикующими дизайнерами, художниками для проведения мастер-классов, круглых столов; создание творческой атмосферы в ведущих вузах мира. Для высших учебных заведений Российской Федерации остаётся актуальным развитие материально-технической базы, формирование инновационной образовательной среды, необходимость подготовки студентов в условиях конкуренции, совершенствование учебно-методических комплексов дисциплин, разработка технологий повышения адаптивности дизайнеров на рынке труда, ориентация на создание наи-

более благоприятных условий для раскрытия способностей каждого студента.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности подготовки графических дизайнеров в ведущих высших учебных заведениях мира. Автор подчёркивает необходимость анализа зарубежного опыта для его дальнейшего использования в практике подготовки студентов Российской Федерации.

Ключевые слова: графический дизайнер, ведущие высшие учебные заведения мира, учебная программа, современное высшее образование.

SUMMARY

The article deals with the peculiarities of graphic designers training in the leading universities of the world. The author emphasizes the need for analysis of foreign experience for further use in the practice of training the Russian Federation students.

Key words: graphic designer, leading higher education institutions of the world, curriculum, modern higher education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобряшова О. В. Компаративный анализ российского и зарубежного опыта развития дизайн образования // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург: Изд-во Оренбург. ун-та, 2014. – № 2 (163). – С. 17–23.

2. Domus academy [Электронный ресурс]. URL: http://www.domusacademy.com/site/home/master-programs/visual-brand-design/intro. html.

3. Escuela Superior de Diseno [Электронный ресурс]. URL: http://esdmadridcampus.org/?lang=es.

4. European University Cyprus [Электронный ресурс]. URL: http://www.euc.ac.cy/easyconsole.cfm/id/174/dep/163/program_id/27.

5. Course of graphic design in Barcelona [Электронный ресурс]. URL: http://www.ied.edu/barcelona/visual-communication-school/official-undergraduate-degree/graphic-design/VB01671S#.UqY5UPRdVC4.

6. Nuova Accademia di Belle Arti Milano [Электронный ресурс]. URL: http://www.naba.it/.

7. Raffles University Iskandar [Электронный ресурс]. URL: http://www.raffles-university.edu.my/.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПРАКТИКУМ

Т. А. Ярая

УДК 37.012:159.9-051:376

ГОТОВНОСТЬ ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях развития детоцентрических программ одной из весомых задач государственной политики становится обеспечение социальных гарантий лицам с ограниченными возможностями здоровья. Эта тенденция вызывает необходимость развития психологической и социально-педагогической работы с детьми с различными по своей нозологии (интеллектуальными, психическими, физическими, речевыми, зрительными, слуховыми) нарушениями именно в образовательном пространстве как макросреде жизнедеятельности подрастающего поколения. Общеизвестно, что дети с особыми образовательными потребностями нуждаются в организации психологического сопровождения, создании специальных подходов к обучению и воспитанию, отдельного подбора коррекционных методов и приёмов реализации учебной, коммуникативной, речевой деятельности с целью улучшения психофизического состояния и доступа к другим видам деятельности, доступных здоровым детям. Вместе с тем инклюзивная парадигма требует от субъектов её внедрения, в частности психологов инклюзивных школ, мощного личностного, профессионального потенциала в реализации сложного процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Актуальной проблемой, требующей решения, выступает изучение состояния личностной готовности психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Следует отметить, что отдельные аспекты проблемы профессиональной деятельности специалистов по работе с лицами с ограниченными возможностями здоровья отображены во многих исследованиях. Рассмотрены проблемы направленности психологов на коррекционную поддержку детей с психофизическими нарушениями, гуманного отношения к ним (А. В. Афузова, А. Н. Коноплева, А. И. Сизко, Е. П. Синева, Л. И. Фомичева, Д. И. Шульженко и др.); оптимизации социальной адаптации лиц с умственной отсталостью, социализация лиц с инвалидностью (А. Г. Асмолов, А. Ю. Воробец, Е. М. Дикова-Фаворская и др.); деятельности с семьями, которые воспитывают детей с психофизическими нарушениями (Н. В. Грабовенко, И. И. Мамайчук, И. Б. Иванова и др.). Исследователи, рассматривающие проблему профессионального становления будущих психологов, акцентируют внимание на ведущей роли личностной готовности в этом процессе (А. Ф. Бондаренко, Ф. Е. Василюк, В. В. Колпачников, Р. Кочюнас и др.). Тем не менее, несмотря на большое количество исследований, проблема личностной готовности психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования остаётся недостаточно изученной [2, с. 4–5].

Целью статьи является анализ проблемы личностной готовности психологов в современных исследованиях; исследование состояния личностной готовности психологов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Анализ исследований по проблеме готовности к профессиональной деятельности показывает, что учёные рассматривают её в трёх плоскостях: функциональной, личностно-деятельностной, личностной. Функциональная готовность определяется исследователями как временная готовность и работоспособность, в которой активизируются психические функции, умения мобилизовать все физические и психические ресурсы, необходимые для реализации деятельности. Личностно-деятельностная готовность представляет собой проявление готовности к профессиональной деятельности, готовность во всех личностных аспектах. Другими словами, она выступает целостностью, обеспечивающей возможность эффективного выполнения профессиональных функций (А. А. Деркач, И. С. Дорошенко, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, И. А. Григорьянц, Н. Ф. Соколова и др.). Личностную готовность исследователи (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Ф. Т. Михайлов, А. Г. Моренко, Н. Ф. Соколова, А. Ц. Пуни, В.В. Столин и др.) рассматривают как проявление индивидуально-личностных качеств, обусловленных характером будущей деятельности [1, с. 4].

Анализ основных подходов к изучению феномена личностной готовности позволяет рассматривать её как социокультурный и психологический феномен, включающий в себя упорядоченную совокупность ценностно-содержательных регуляторов, обеспечивающих устойчивость субъективной позиции и эмоционально-волевых состояний специалиста.

В своём исследовании личностную готовность психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования мы определяем как сложное структурное образование личности, основанное на устойчивой внутренней мотивации, которое характеризуется наличием совокупности профессионально важных качеств и обеспечивает эффективное межличностное взаимодействие.

Определяя основные параметры, которые необходимо диагностировать, мы опирались на созданную нами теоретическую модель личностной готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Нами выделено три основных параметра, которые соответствуют компонентам (когнитивный, мотивационно-чувственный, поведенческий) структуры личност-

ной готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Для каждого параметра мы определили эмпирические показатели, критерии оценки и соответственно подобранные адекватные методы и методики его диагностики.

Критерии когнитивного компонента – знания о профессионально-значимых качествах психолога, необходимых для работы с различными категориями детей; индивидуальных особенностей детей с ограниченными возможностями здоровья; сущности психологического сопровождения в условиях инклюзивного образования; познание направлений работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Показателями сформированности данного критерия выступили – наличие профессиональных знаний и умений по проблеме психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, осознание психологами личностной готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Критерии мотивационно-чувственного компонента – положительное осознанное эмоционально-ценностное отношение к деятельности в условиях инклюзивного образования; доброжелательное, терпимое отношение к детям с ограниченными возможностями здоровья, адекватное восприятие их различий; способность предвидеть аффективные реакции человека в конкретных ситуациях, проникать во внутренний мир других посредством воображения и интуиции. Показатели − наличие таких профессионально-значимых качеств, как способность к эмпатии, эмоциональная устойчивость, эмоциональный интеллект, толерантность, психологическая проницательность.

Критерии поведенческого компонента – поведенческий потенциал; способность осуществлять поведенческие акты в условиях инклюзивного образования; способность будущих психологов к регуляции своего поведения; социальная компетентность; инициатива и устойчивость в социальных контактах; толерантные установки в общении и поведении; широта взглядов и лёгкость общения. Показателями являются сформированная коммуникативная компетентность (лёгкость, искренность и инициативность в общении, способность устанавливать и поддерживать контакты, широта общения и т. п.) и коммуникативная толерантность [2, с. 10].

Учитывая содержательную характеристику критериев и показателей сформированности личностной готовности, были определены уровни сформированности компонентов личностной готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования (высокий, средний и низкий) и подобран комплекс диагностических методик, позволивших определить уровни сформированности составляющих компонентов личностной готовности

Диагностическое исследование сформированности личностной готовности и её компонентов позволяет утверждать, что большинство студентов не обладают необходимыми знаниями, практическими умениями и навыками по профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования, не имеют опыта решения подобных проблем, имеет место недостаточная психологическая настроенность на психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья. Ни один из структурных компонентов личностной готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования не достиг высокого уровня сформированности. Только когнитивный компонент соответствует среднему уровню сформированности; мотивационно-чувственный и поведенческий компоненты будущих психологов находятся на низком уровне сформированности. Самооценка студентами личностной готовности к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования свидетельствует, что более 63 % респондентов оценивают свой уровень готовности к указанному виду деятельности как низкий.

Идентичность характеристик уровней сформированности личностной готовности студентов различных университетов свидетельствует о том, что уровень личностной готовности к данному аспекту профессионально-психологической деятельности не зависит от учебного заведения, а причина низкого уровня сформированности этого феномена заключается в отсутствии целенаправленной системы формирования его в условиях инклюзивного образования. Главным фактором формирования личностной готовности будущего психолога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования выступает целенаправленное внедрение психологического сопровождения в процесс профессионального становления будущего специалиста.

Полученные данные подтверждаются также результатами пилотажного исследования среди психологов, учителей, социальных педагогов общеобразовательных учебных заведений Республики Крым по проблеме готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Результаты, полученные в ходе анкетирования специалистов, позволяют утверждать, что большинство из них (53,0 %) не знают сущности и специфики понятий «Инклюзивное обучение», «Индивидуальная программа реабилитации», «Индивидуальный учебный план»; 33,0 % не знакомы с особенностями учебно-воспитательной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья, психологического сопровождения. Следует отметить, что 65,3 % респондентов испытали трудности, указывая психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья; только 8 % оценивают уровень своей готовности к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования как высокий. Полученные данные подтверждают необходимость подготовки специалистов, в частности психологов, для организации и проведения информационно-просветительской работы среди специалистов и формирования их готовности к взаимодействию с детьми с особыми образовательными потребностями.

В последнее время вопрос совместного обучения детей с ОВЗ и их здоровых сверстников становится всё более актуальным. В процессе его решения государством разрабатываются и реализуются программы поддержки инклюзивного образования, актуализируется проблема обучения в высших учебных заведениях специалистов, готовых к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Результаты исследования показывают, что одним из главных факторов, детерминирующих успешность реализации инклюзивного образования, является личностная готовность специалистов, прежде всего психологов, к осуществлению профессиональной деятельности в его условиях. Тем не менее, исследование состояния готовности психологов к указанному виду деятельности позволяют утверждать, что как современный студент психологического факультета, так и специалист-психолог общеобразовательной школы, являются личностно не готовыми к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, главным фактором формирования личностной готовности психолога к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования выступает целенаправленное внедрение психологического сопровождения в процесс профессионального становления будущего специалиста.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема личностной готовности психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования. Раскрыто содержание понятия «личностная готовность к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования», определена структура исследуемого феномена, критерии и показатели оценки его сформированности. Приведены результаты исследования личностной готовности психологов к осуществлению профессиональной деятельности в условиях инклю-

зивного образования на этапах подготовки и осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личностная готовность, структура готовности, дети с ограниченными возможностями здоровья, психологи, инклюзивное образование.

SUMMARY

The article deals with the problem of «personal readiness psychologists for professional activity in the conditions of inclusive education». The author analyzed the main approaches to the study of the phenomenon of personal readiness for professional activity, its structure and concept. We determined the structure of personal readiness for professional activity in the conditions of inclusive education, criteria and indicators for assessing the development of this phenomenon. In article includes the results of the research, personal readiness psychologists to carry out professional activities in the conditions of inclusive education at the stage of preparation and implementation of professional activities.

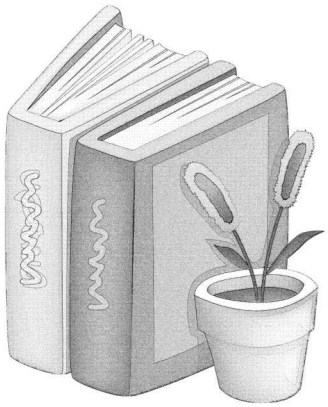
Keywords: personal readiness, structure readiness, children with disabilities, psychologists, inclusive education.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дис. … канд. психол. наук. – М., 2012. – 26 с.

2. Ярая Т. А. Личностная готовность будущих психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Киев: НПУ им. М. П. Драгоманова, 2014. – 20 с.

АСПИРАНТСКИЕ СТУДИИ



В. О. Лепинская

УДК 930.1

ЭТНОГЕНЕЗ В СВЕТЕ ПАССИОНАРНОЙ ТЕОРИИ Л. ГУМИЛЁВА

Проблема этногенеза и шире – этнической истории в целом, проблема наличия различных компонентов и их роли в сложении того или иного этноса, ныне существующего или некогда существовавшего, занимает одно из важнейших мест в этнографической науке. Специфика отечественной школы этнографии в значительной мере определяется именно вниманием к постановке и разработке проблем этногенеза и хода этнических процессов.

Материалом для статьи послужила одна из работ Л. Гумилёва «Этногенез и биосфера земли» [1], посвящённая разработке глобальных философско-теоретических конструкций мировой истории и концепции этногенеза и ставшая темой его второй докторской диссертации; статья Л. Гумилёва в соавторстве с учеником и последователем В. Ермолаевым «Горе от иллюзии» [2], разъясняющая возможные перспективы национальной политики России и углубляющая отдельные положения концепции этногенеза; двухтомный труд В. Зеньковского «История русской философии» [3], в котором показано своеобразие русской философской школы в различных культурных формах, философских течениях и направлениях; «Национальная политика России: история и современность» [4], раскрывающая особенности национальной политики и её эволюцию, новые направления и подходы в этом вопросе.

Теория этногенеза Л. Гумилёва имеет достаточное количество как последователей, так и противников, она нетрадиционна и оригинальна, поэтому анализ её особенностей и возможности приминения для исследования исторического развития этноса по-прежнему актуален.

В данной статье для раскрытия проблемы этногенеза в работах Л. Гумилёва мы проанализируем основные компоненты концепции этногенеза и раскроем её особенности.

Целостная и, казалось бы, вполне понятная концепция Гумилёва на самом деле является очень непростой с точки зрения её анализа. Автор не исследует в ней категории из смежных наук, которые он использует в своих рассуждениях: мутация, биохимическая энергия живого вещества, поле, химера и др. Но и свои нововведённые понятия (пассионарность, пассионарная индукция, пассионарное и этническое поле, социокультурная и этническая химера и др.) учёный раскрывает недостаточно последовательно и полно, иногда придавая им неоднозначный смысл. Кроме того, отдельные положения концепции зачастую неточны, иногда суждения отрывочны, а между некоторыми теоретическими частями в концепции сложно провести явную взаимосвязь. Например, не вполне раскрыты идеи о связи этнического поля и геокосмических факторов, этнического поля и пассионарности, намного доказательнее – идеи о взаимозависимости динамики уровней пассионарного напряжения и ритмов развития этноса, этнических стереотипов и этновозрастных доминант, а также идеи о взаимозависимости этнического поля и экологической ситуации регионов. Некоторые рассуждения автора выглядят противоречивыми, а отдельные моменты кажутся отброшенными, поскольку они только подразумеваются. Вследствие этого, оппонентам Л. Гумилёва его концепция представляется не вполне обоснованной. Однако его философская конструкция вполне логично, хотя и не традиционно, объясняет закономерности этнических процессов, которые происходят на Земле.

В отличие от большинства отечественных учёных, Гумилёв в своих исследованиях

стремится показать, что «вспышки этногенеза связаны не с культурой и бытом народов, находящихся в развитии или застое, не с их расовым составом, не с уровнем экономики и техники, не с колебаниями климата, меняющими экологию этноса, а со специальными условиями пространства и времени» [4, с. 533]. Хотя это несколько абстрактно звучит, но становится более понятным с учётом разъяснений учёного во многих его работах о том, что этногенез – это природный процесс.

В теории этногенеза Л. Гумилёва выдвигается предположение о том, что продолжительность жизни каждого этноса у всех народов одинакова – и составляет примерно 1500 лет.

Эта теория о глубочайшей связи характера, обычаев и культуры народа с ландшафтами, которые они населяют, психологии народа с биосферой, которая роднит его с идеями евразийцев. В своих трудах он разоблачает укоренившийся в науке европоцентризм, в рамках которого все формы государственного устройства (и даже нормы поведения), не соответствующие европейским, считаются отсталыми, несовершенными. Он выступал за равное отношение и внимание к образу жизни всех народов. Отвечая на извечный вопрос, с кем идти России – с Востоком или с Западом – Л. Гумилёв всегда предпочитал евразийское единство союзу с Западной Европой [1, с. 228; 3, с. 261].

Особый интерес учёного привлекает эволюционная концепция биосферы, разработанная В. Вернадским. В своей концепции академик рассматривает живую природу планеты Земля, во-первых, в её взаимодействии с вещественно-энергетическими процессами, протекающими в земных, околоземных и отдаленных пространствах Космоса, во-вторых, как целостную систему в структуре космоса (т. е. на мегакосмическом уровне её бытия). Человечество представлено учёным как часть живого вещества планеты, наиболее чуткая ко всяким изменениям в силу психических особенностей и наиболее активная вследствие целенаправленной практической деятельности. Л. Гумилёв в своих работах продолжает развивать мысль В. Вернадского о биохимической энергии живого вещества. «Мы – порождение земной биосферы в той же степени, какой и носители социального прогресса» [1, с. 265], утверждает учёный и рассматривает историю как фиксацию биохимических процессов на популяционном уровне.

Историческое время, по мнению Л. Гумилёва, отличается от календарного неоднородностью и зависит от количества и содержания событий, которые вызваны неравномерным распределением энергии живого вещества на Земле. Учёный также воспринимает идеи А. Чижевского, который установил зависимость между циклами активности Солнца и многими явлениями в биосфере.

Здесь уместно отметить, что в истории науки известно не так много учёных, оказавшихся способными в своей научной деятельности интегрировать опыт нескольких областей знания. Особенно непросто удаётся совмещение естественно-научного и социально-гуманитарного стилей мышления. Однако Л. Гумилёв относится к этой категории выдающихся исследователей. Своей научно-философской мыслью он сумел охватить современные знания о Земле, а также многое из наук о биологической и социальной жизни и попытался дать их синтез. Многие положения Л. Гумилёва ещё полностью не освоены научной мыслью и обращены в будущее.

Синтезируя достижения гуманитарных и естественных наук, Л. Гумилёв пытался доказать факт зависимости человеческого организма от воздействия космической среды. Его концепция впервые связала «существование этносов, как коллективов людей, со способностью, как организмов, поглощать биохимическую энергию живого вещества, уже открытую Вернадским» [2, с. 9]. Л. Гумилёв показал, что этнос – это составляющая часть так называемого «вмещающего ландшафта», он работает в унисон с природными процессами и создаёт устойчивый биоценоз. Как видим, в концепции учёного используется

идея теснейшей взаимосвязи биохимической энергии живых организмов людей (обеспечивающей обменные процессы внутри организма и организма со средой) и биохимической энергии живого вещества «вмещающего ландшафта», являющегося функциональной частью биосферы. Это утверждение Л. Гумилёва полностью соответствует выводам, сделанным В. Вернадским.

В результате своих исследований, базирующихся на основе многочисленных источников, Л. Гумилёв приходит к выводу, что человечество находится под воздействием трёх видов энергии: Солнца, распада внутри Земли (вызывающего тектонические и прочие явления) и космической энергии. Воздействие этих видов энергии на человека и является причиной этногенеза – происхождения, развития и исчезновения этносов.

Максимальное количество энергии, которую потребляет Земля, это энергия Солнца. Она аккумулируется путём фотосинтеза в растениях, которые поедаются животными. В итоге солнечная энергия переходит в плоть и кровь всех живых существ, которые есть на Земле. Избыток этой энергии создаёт тепличные эффекты, т. е. условия очень неблагоприятные. Для жизни энергии не нужно больше, чем требуется, её необходимо ровно столько, сколько люди и все живые организмы способны усвоить.

Второй вид энергии – энергия распада внутри Земли радиоактивных элементов. В начале существования планеты как твёрдого тела этих элементов было много. Но постепенно происходил радиораспад внутри планеты, в результате чего она стала разогреваться. Когда все элементы распадутся, Земля может взорваться, либо превратится в кусок камня. Радиоактивные элементы действуют на жизненные процессы организмов весьма отрицательно. Скопления урановых и прочих руд неравномерно распределены на Земле.

Есть пространства, где радиоактивность ничтожна, но там, где руды близко подходят к поверхности, она очень велика, поэтому воздействие этого вида энергии на животных и людей в масштабах планеты различно.

Существует третий вид энергии, который Земля получает большими порциями из космоса, – это пучки энергии, приходящие из глубин Галактики и ударяющие Землю, обхватывая какую-то её часть. Они молниеносно производят своё энергетическое воздействие на биосферу, иногда большое, иногда малое. Пучки энергии приходят не ритмично, а время от времени, учитывать их оказывается делом невозможным. Космический вид энергии стал исследоваться совсем недавно. Поэтому учёные, которые представляли Землю как замкнутую систему, не могут привыкнуть к тому, что человечество живёт не оторванным от остального мира, а внутри огромной Галактики, которая тоже воздействует на живые организмы, подобно всем другим факторам, определяющим развитие биосферы. Описанное явление и есть механизм сопричастности каждого человека и каждого человеческого коллектива к Космосу.

На данную проблему Л. Гумилёв смотрел ещё и с географической точки зрения, считая, что этнос, как явление природы, неразрывно связан с ландшафтом. А для пассионарного толчка необходимо сочетание двух и более ландшафтов. Основные процессы этногенеза возникали при сочетании: горного и степного ландшафтов, лесного и лугового, степного и оазистого, лесотундры и тундры и других. Всё человечество следует рассматривать как антропосферу – одну из оболочек Земли, связанную с бытием вида «Homo sapiens». Оставаясь в пределах этого вида, человечество обладает особым отличительным свойством – мозаичностью, т. е. состоит из представителей разных народов – этносов. Именно через этносы, контактирующие друг с другом, осуществляется ход истории. «Этносы, существующие в пространстве и времени, и есть действующие лица в театре истории» [1, с. 36] – резюмировал ученый.

Итак, в процессе истории одни этносы исчезают, а другие появляются. С течением исторического времени карта народов мира

существенно меняется. Возникает вопрос: чем объяснить возникновение новых этносов? Очевидно, существует некий фактор, ответственный за процессы этногенеза. Л. Гумилёв делает предположение о существовании некоего «фактора икс», который должен проявляться, по его мнению, в изменениях поведения и восприниматься самими людьми как особенность психической структуры. Именно изменения в сознании, по словам Л. Гумилёва, оказываются, в конечном счете, «фактором икс», т. е. причиной возникновения новых этносов.

«Люди – организмы, живущие в коллективах, возникающих и исчезающих в истории и времени. Эти коллективы – этносы, а процесс от их возникновения до распада – этногенез. У всякого этноса есть начало и конец, как есть начало и конец у человека. Этнос рождается, мужает, стареет и умирает. Каждый этнос или скопление этносов – суперэтнос – возникает вследствие микромутации, изменяющей бытующий стереотип поведения, т. е. мотивацию поступков на новую, непривычную, но жизнеспособную <…> Возникший этнос проходит фазы подъёма активности, перегрева и медленного спада за 1200–1500 лет, после чего либо исчезает, либо сохраняется как реликт» [1, с. 143–145].

Обозначенная концепция нетрадиционно объясняет развитие этнического облика планеты и стоит несколько особняком среди существующих социально-исторических и естественных концепций. Однако, многие выводы, сделанные её автором на основе анализа обширного материала из области различных научных дисциплин, до сих пор значительной частью учёных оспариваются.

Прежде всего, не разделяют взгляды Л. Гумилёва большинство представителей старой «традиционной школы» отечественной этнографии и этнологии (В. Алексеев, М. Артамонов, Ю. Бромлей, Ю. Ефремов, Р. Итс, В. Козлов, М. Крюков, Д. Лихачев, Я. Машбиц, А. Першиц, В. Покшишевский, Г. Померанец, Л. Хомич, М. Чемирисская, К. Чистов, П. Шулындин и др.). Оппоненты считают, что многочисленные труды Гумилёва «занимают как бы пограничное пространство между научным исследованием и мифом, и в зависимости от описываемого предмета склоняются то в одну, то в другую сторону» [4, с. 532]. Вместе с тем они подчёркивают, что речь идёт только о тех местах в работах учёного, где он описывает историю Древней Руси, и не касается проблем, связанных с его представлениями о географических и биологических факторах исторического процесса или об истории кочевников Центральной Азии [4, с. 532].

Кроме того, оппоненты Гумилёва упрекают учёного в пренебрежении и вольном интерпретировании источников, главным критерием подлинности и информативности которых считается их соответствие взглядам автора.

Однако более позднее поколение учёных, наоборот, поддерживают позицию Гумилёва (Т. Айзатуллин, М. Ахундов, Ю. Бородай, Л. Голованов, В. Доблаев, Б. Кузнецов, В. Куренной, И. Лаптев, Е. Милонова, А. Рябчиков, А. Федоркина, С. Лавров, А. Панченко, В. Попов, Б. Семеновский и др.).

Таким образом, Л. Гумилёв создал теорию этногенеза, описывающую исторический процесс как взаимодействие развивающихся этносов с вмещающим ландшафтом и другими этносами. Она предполагает возникновение этноса вследствие пассионарного толчка.

С помощью введенного фундаментального понятия пассионарности учёный попытался объяснить причины большинства мировых противоречий, конфликтов, кризисов.

Его теория неоднократно становилась объектом критического анализа, тем не менее, даже самые суровые критики отдают должное грандиозности замыслов Л. Гумилёва, теоретической мощи его концепции, осозновая, что учесть все нюансы исторического процесса и угодить специалистам по локальным проблемам было невозможным.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается попытка Л. Гумилёва связать этнографический, географический, психологический и философский аспект эволюции этноса. Этнос, в понимании учёного, занимает промежуточное положение между природными и социальными факторами.

Именно это делает концепцию Л. Гумилёва оригинальной при изучении ряда проблем – развития и взаимодействия космоса и человека, природы и сознания, биосферы и общества.

Концепция учёного представляет интерес с точки зрения философии, поскольку демонстрирует диалектику взаимодействия природного и социального в ходе этногенезов народов и в плане этносоциального развития человечества за многие тысячелетия.

Ключевые слова: этнос, этногенез, этнография, этнология, пассионарность, энергия.

SUMMARY

The article deals with the L. Gumilev's attempt to link the ethnographic, geographical, psychological and philosophical aspect of the evolution of the ethnic group. Ethnicity in the understanding of the scientist occupies an intermediate position between the natural and social factors. It makes the concept of Gumilev original in the study of a number of problems – the development and interaction of the cosmos and human nature and consciousness of the biosphere and society. The concept of the scientist is of great interest also from the point of view of philosophy, because it shows the dialectic interaction between natural and social progress in the ethnogenesis of the peoples and in terms of ethno-social development of mankind for many millennia.

Key words: ethnicity, ethnogenesis, ethnography, ethnology, passionarity, energy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилёв Л. Н. Этногенез и биосфера Земли. – СПб.: Кристалл, 2001. – 640 с.

2. Гумилев Л. Н., Ермолаев В. Ю. Горе от иллюзии // Alma mater. – 1992. – № 7–9. – С. 9–14.

3. Зеньковский В. В. История русской философии. – Л.: Луч, 1991. – Т. 2. – 261 с.

4. Национальная политика России: история и современность / Сост.: канд. ист. наук Н. И. Наумова. – М.: Русский мир, 1997. – 532 с.

МАГИСТЕРИУМ



В. В. Попковский

УДК: 821.161.1 – 311.4 «312». 09

БУДДИСТСКИЕ АЛЛЮЗИИ В РОМАНЕ В. ПЕЛЕВИНА «ЧАПАЕВ И ПУСТОТА»

В европейской культуре буддизм воспринимается как несколько пессимистическое мировоззрение, как концепция, во многом противоположная европейскому гуманизму. По мнению С. Гурина, внутри европейской философии созрело предельно антигуманистическое учение – мрачный и безнадёжный, беспросветный и безысходный постмодернизм. Следует отметить, что роман В. Пелевина «Чапаев и Пустота», на наш взгляд, является примером художественного синтеза этих совершенно разнородных как по сути, так и по природе возникновения явлений. Представляется, что В. Пелевин превращает современную западную философию во введение к буддийскому канону. Или же наоборот, и буддизм автору нужен для иллюстрации философских тезисов постмодернизма [1].

Цель статьи – проанализировать роман В. Пелевина «Чапаев и Пустота» в контексте буддистских традиций.

Название романа сродни человеческому имени и, по П. Флоренскому, может либо возвышать по своей сути, либо, в случае разрыва между заданным и реализуемым смыслом, становится причиной раздвоенности [2]. Полагаем, что название романа В. Пелевина концептуально. Оно именует происходящее действие, и в таком качестве включается в ряд «концептуальных» названий: «Отцы и дети», «Преступление и наказание», «Война и мир». Разница в том, что вместо имён нарицательных В. Пелевин использует имена собственные, тем самым встраивая своих героев в уже несколько иной ряд: «Тарас Бульба», «Обломов», «Анна

Каренина». Уже в этом проявляется вполне буддийская логика: «А не есть А. Это и называют А». Чапаев есть фамилия, т. е. в буддистской логике – единичное, и в то же время есть понятие, т. е. – общее: Чапаев есть личность и Чапаев есть миф. Отсюда: личность есть миф, но поскольку миф не есть личность, то «Чапаев не есть Чапаев. Это и называют Чапаев». Пустота есть фамилия, т. е. личность поэта-комиссара, и пустота есть одно из основных буддистских понятий, отсюда: фамилия есть понятие; отсюда: фамилия есть обозначение общего. В частности, Ж. Деррида полагал, что имя исторического деятеля может «выступать метонимией» логоцентрических понятий, отсюда: общее, т.е. – Пустота, есть обозначение личности, т.е. личность есть пустота, т. е. «личность не есть личность. Это и называют личностью» [3].

Таким образом, имена героев обретают метафизический статус: они значат больше, чем обозначают. Перед нами яркий пример общей тенденции в современной прозе – деперсонализации героев. Героями становятся определённые рациональные или же иррациональные сгустки авторской воли. Именно по этой причине, на наш взгляд, столь частотны обращения к Ф. Ницше, З. Фрейду, К. Юнгу не только в романе В. Пелевина, но и в других современных текстах. Современный герой есть бегство от героя, отсюда столь яркое обезличивание – персонажи современной прозы напоминают в лучшем случае восковых двойников относительно «реальных» персонажей XIX века, или же в категориях Ж. Батая – их симулякры [4]. Если В. Розанов уже героев Н. Гоголя называет восковыми фигурами, то в настоящее время перед нами разворачивается возведённая в квадрат платоновская метафора: тени на стенах пещеры отбрасывают тени на сознание тех, кто спит в пещере.

Привычный нам герой русского романа – с конкретно описанной физической оболочкой, личностным набором движений и жестов и индивидуальной внутренней жизнью растворяется в пространстве вне- и безличностного мира. Если герой прошлого – это интенциональная уплотнённость в сфере идеального представления автора о самом себе, то герой нынешний – беглец от своего Я к другому, где другое – совсем не обязательно личность. Это может быть некое деяние-состояние как, например, «автоматическое письмо» сюрреалистов или «метафизика мгновения» Г. Башляра, так и размышление-игра, как рациональные конструкты Х. Борхеса, иррациональные – Х. Кортасара, или же многоуровневая символика жизни-как-игры в романах У. Эко и М. Павича.

Не случайно герой В. Пелевина – Пётр Пустота – признаётся лечащему врачу: «Моя история с самого детства – это рассказ о том, как я бегу от людей» [5]. Не случайно жизнь для него – «бездарный спектакль», а его «главная проблема – как избавиться от всех этих мыслей и чувств самому, оставив свой так называемый внутренний мир на какой-нибудь помойке» [5]. И это не продукт «модного в последние годы критического солипсизма», о чём честно предупреждает во вступительном слове Урган Джамбо Тулку VII – одна из масок автора [5]. Подобный персонаж втягивает нас именно в атмосферу спектакля, тем более что сцена присутствует в первой и последней главах романа, и уже в первом абзаце Урган Тулку предупреждает об упущенном жанровом определении – «особый взлёт свободной мысли» [5]. Предупреждение это ложно: «жанровое определение» фигурирует в тексте романа ещё дважды – в истории болезни Петра Пустоты, где оно приписывается самому больному, и в диалоге Пустоты с бароном Юнгерном, который в контексте романа напоминает читателю «коллегу» булгаковского Воланда, заведующим «одним из филиалов загробной жизни» [5].

Обыгрывая в романе известные культурные сюжеты, В. Пелевин создаёт их довольно остроумные варианты: известный сон Чжуан-цзы в пересказе Чапаева звучит при-

мерно так: китайскому коммунисту Цзе Чжуану снится, что он бабочка, занимающаяся революционной работой, за что его/её ловят в Монголии и ставят к стенке. Удачна в устах Чапаева интерпретация кантовского афоризма: «Что меня всегда поражало <...> так что звёздное небо под ногами и Иммануил Кант внутри нас» [5].

Чужие идеи, приёмы, темы становятся своеобразными интеллектуальными костылями – без них основная идея романа превращается в описание того, как Художник, поэт Пётр Пустота, недоволен окружающим миром, так называемым «новорусским периодом» современной отечественной жизни, и бежит от фантома первоначального накопления капитала в созданный своим воображением мир, Внутреннюю Монголию, что, по определению барона Юнгерна, главного специалиста в потусторонних делах, означает «место, откуда приходит помощь» и одновременно место «внутри того, кто видит пустоту», т. е. просветлённого [5].

Пустота (санскр. «шуньята») – одно из основных понятий буддизма. Древнейший комментатор проповедей Будды, Нагарджуна, истолковывая знаменитую «Алмазную сутру», Ваджраччхедика-Праджняпарамита-сутру, приводит «18 способов описания пустоты». Современный же буддолог Д. Дандарон сводит их к 4-м основным «шуньятам». Броневик Чапаева, на котором Пустота совершает побег в пустоту, не случайно имеет щели, похожие на «полузакрытые глаза Будды» [5]. И сам побег, на наш взгляд, есть не что иное, как вариации на тему буддийского «освобождения» от мира страданий. Только отказавшись от своего «иллюзорного» Я и веры в реальность окружающего мира, через «просветление» как «осознание отсутствия мысли», можно достичь «состояния будды», т. е. нирваны.

Нирвана есть Ничто, Никто, Нигде. Чапаев, Учитель-бодхисаттва для Петьки, Анки и Котовского, радуется, услышав от ученика ответ на вопрос: «Кто ты?» – «Не знаю»; «Где мы?» – «Нигде» и т. д. [5]. Осознание себя и мира как Пустоты есть последний этап на пути к Нирване, есть сама Нирвана, которую уже описать нельзя.

Пустота – лейтмотив книги, ключевое слово, которое В. Пелевин обыгрывает во всевозможных вариантах. Однако пустота – не сквозная тема, объединяющая разные мотивы, а скорее – нарастание единого мотива. Главный герой страдает «раздвоением ложной личности», причём ложная, с точки зрения врача, личность есть личность истинная с точки зрения Чапаева и самого Пустоты. Раздвоение позволяет герою быть попеременно то пациентом сумасшедшего дома в Москве 90-х годов, то поэтом и комиссаром в период Гражданской войны. Чапаев – «один из самых глубоких мистиков» – выводит Петьку из мира несовершенной реальности, где остаются со своими видениями соседи по палате – Володин, Сердюк и просто Мария [5].

Композиция романа представляет упорядоченную смену „видений” каждого из пациентов дурдома и «реальности», представленной как врачом-психиатром Тимур Тимуровичем, так и Чапаевым, Котовским, Анкой, бароном Юнгерном. Вторая реальность противопоставлена первой. Излечение Петьки соответствует эпизоду «гибели» Чапая в уральских волнах. В финале вечно живой Чапаев вывозит Пустоту из современной Москвы на броневике на другой берег – во «Внутреннюю Монголию».

Если буддийская нота, например, в романах Г. Газданова – спонтанна, не связана с реальностью и не отсылает к сопряжённым культурным реалиям, то «спонтанность» пелевинских героев весьма окультурена, рационализирована. В. Пелевин, видимо, как большой знаток Востока, весьма искусно использует один из распространённых приёмов японской дзен-буддийской поэзии – хонкадори, что означает включение в свой текст чужого текста или определённых фрагментов. Так, средствами элитарной культуры выражаются реалии массового сознания.

Тыняновская теория архаистов и новаторов работает с точностью до наоборот:

новый приём, пародируя сам себя, тут же превращается в архаический, что служит его повторному пародированию. Поэтому круг этот бесконечен, а точнее – безначален. И герои, и приёмы движутся по замкнутому кругу, как вновь возникающие во временной петле лёмовские космонавты Тихие. Если проза В. Набокова эксплуатирует два приёма – приём открытого типа, создающий новые смыслы, и приём закрытого типа, используемый как замкнутое-на-себя украшение, то у В. Пелевина встречается третий тип приёма – саморазрушающий. Игра теряет функции игры, поскольку играть в смерть не получается.

Если перечислить хотя бы частично набор культурологических реалий романа, получится «нео-Даль» в транскрипции Эллочки-людоедки, либо словарь той же Эллочки в степени n, где n – количество услышанных книг. Вот некоторые названия: «сила, надежда, Грааль, эгрегор, // вечность, сияние, лунные фазы», Дж. Беркли, Ф. Ницше, Г. Ом, М. Хайдеггер, А. Шварценеггер, К. Юнг; введённые автором в круг чтения Пустоты, Н. Бердяев, Л. Брюсов, Б. Гребенщиков, Л. Толстой и т. д. [5]. Вся эта псевдопневматосфера выражена автором с неподдельной иронией, являющейся некоторым противовесом пелевинскому же пафосу в изложении духовных истин.

В раннем буддизме существовал жанр джатаки – доступного для широких масс предания, сказки или басни, о предыдущих перерождениях Будды. В советское время ему соответствовал жанр анекдота, одним из постоянных героев которого был как раз Чапаев. В этой связи, на наш взгляд, роман В. Пелевина являет образец советского богоискательства. Герои его выражают «единственно верную» идеологическую линию, только вместо марксистско-ленинской они озвучивают линию столь популярного ныне социалистического оккультизма. Если раньше Чапаев излагал идеи вождей Интернационала, то теперь он цитирует новых Учителей: «Эх, Петька, – сказал Чапаев, – объясняешь тебе, объясняешь. Любая форма – это пустота. – Но что это значит? – А то значит, что пустота – это любая форма» [5]. В качестве наглядного примера приводим слова бодхисаттвы Авалокитешвара из «Хридая-сутры»: «Форма есть пустота, пустота и есть форма» [6].

В буддизме достижение Нирваны связывают с преодолением реки. Для обозначения «переправы к Нирване» используется специальный термин «парамита» – «то, что перевозит на другой берег»; на китайском языке это звучит ещё отчетливее: «достижение другого берега», где другой берег – метафора Нирваны. Чапаев расшифровывает слово Урал, как Условная Река Абсолютной Любви – таким образом, его смерть в уральских волнах есть всего лишь переход к нирване. Поэтому в финале романа Чапаев и Анка вновь живы. При этом важно, что у Чапаева отсутствует левый мизинец. Он ранее был использован Анкой как «глиняный пулемёт», т.е. мизинец будды Анагамы, который, указывая на что-либо, уничтожает это что-либо, поскольку нирвана есть абсолютная энтропия, то есть полное отсутствие, и с помощью которого Анка распылила пьяных ткачей во главе с желавшим убить Чапаева Фурмановым. Это отсутствие мизинца может указывать на то, что сам Чапаев является буддой.

Такое косвенное объяснение действительного хода вещей срабатывает в единственной любовной сцене романа. Пётр добивается любви Анны, и после прочтения его стихов она сама приходит к нему. Во время свидания, плавно переходящего в интимный акт, Анка и Петька ведут философский диалог. Пётр сравнивает красоту с «золотой этикеткой на пустой бутылке» [5]. Проснувшись, он понимает, что ничего с Анкой не было – всё только лишь привиделось. Но в финале Чапаев протягивает Петьке «пустую бутылку с золотой этикеткой», которую получил от неслучившейся любовницы Анки [5].

Отдавая Анке приказ стрелять из «глиняного пулемёта», Чапаев кричит: «Огонь! Вода! Земля! Пространство! Воздух!», что в

индуизме, в учении Санкхья, соответствует пяти физическим элементам: «эфиру, воздуху, огню, воде и земле», в упанишадах же эти элементы лежат в «основе всего сущего» [5].

Мотив преодоления реки возникает в самом начале романа, когда, двигаясь по холодной революционной Москве, Пустота размышляет о том, что «русским душам суждено пересекать Стикс, когда тот замерзает, и монету получает не паромщик, а некто в сером, дающий напрокат пару коньков» [5]. Кроме того примечательно созвучие слов «паром» и «парамита».

Реальным главным героем романа и является «Некто в сером», определить которого не составляет труда по его отношению к Христу. Такого количества разоблачительной антихристианской риторики не встретишь даже в учебниках научного атеизма. В. Ходасевич писал, что погружение в мир есенинской «Инонии» невозможно для христианина без водолазного костюма [7]. Для погружения в пелевинский художественный мир нужен уже батискаф.

Используя многочисленные Евангельские сопоставления Христа с Женихом, автор описывает бредовые видения больного «Марии»: «Мария с радостным замиранием сердца узнала в Женихе Арнольда Шварценеггера... – О, дева Мария, – тихо сказал Шварценеггер... – Нет, милый, – сказала Мария, загадочно улыбаясь и поднимая сложенные руки к груди, – просто Мария» [5]. Во время прямолинейного каламбура происходит сразу два кощунственных отождествления. Другой больной, Володин, переиначивает сюжет Преображения. Свет, сходивший в Евангелиях на Христа с небес, он ассоциирует с самим собой: «Я им являюсь» [5]. Речь идёт о рисунке Володина, который сам является представителем так называемых «новых русских», на котором изображено «снисхождение небесного света» на двух его ассистентов-уголовников, которых он называет «ассенизаторами реальности» [5]. В Евангелии же свидетелями Преображения становятся апостолы.

Описывая полёт больного, отождествляющего себя с «просто Марией», автор достигает «высоких» метафорических прозрений: «Повсюду блестели купола церквей, и город из-за этого казался огромной косухой, густо усыпанной бессмысленными заклепками» [5]. Для Сердюка, третьего соседа Пустоты по палате, «главная духовная традиция» русских – «замешанное на алкоголизме безбожие» [5]. Его собеседник по бреду – Кавабата – предлагает вниманию публики «русскую концептуальную икону» Давида Бурлюка: слово БОГ, напечатанное «сквозь трафарет». Комментарии таковы: «Трудно поверить, что кому-то может придти в голову, будто это трехбуквенное слово и есть источник вечной любви и милости» [5]. По мнению японца, «полоски пустоты, оставшиеся от трафарета», «ставят её (икону. – В. П.) <…> выше «Троицы» Рублёва» [5].

В обсуждении духовных тем отличаются и новые русские уголовники, друзья Володина по видению. Шурик задумывается: «может, не потому Бог у нас вроде пахана с мигалками, что мы на зоне живем, а наоборот – потому на зоне живём, что Бога себе выбрали вроде кума с сиреной» [5]. Колян отвечает: «Может, там, где люди меньше говна делают, и Бог добрее. Типа в Штатах или там в Японии» [5]. Володин, комментируя этот диалог, демонстрирует интеллигентный современный плюрализм: «кто же был этот четвертый <…> Может быть, это был дьявол <…> Может быть, это был Бог, который, как говорят, после известных событий предпочитает появляться инкогнито» [5].

Впрочем, комментарии, оказывается, принадлежат перу Пустоты, который, по собственной же характеристике, «в глубине души <…> не был в достаточной мере христианином» [5]. Вот она, формула «почти христианина»: «Может – дьявол, может – Бог, может – ещё кто» [5]. «Кто ещё» – знают два «просвещённых», то есть просветлённых персонажа – Чапаев и барон Юнгерн. По Юнгерну, Рождество вовсе не тот праздник, который празднуется «у католиков <…> в декабре, у православных в январе» и – «на

самом деле всё было в октябре», когда Гаутама «сидел под кроной дерева» в ночь своего прозрения [5]. Все «откровения» героев В. Пелевина вытекают из афоризма героического комдива: «Весь этот мир – это анекдот, который Господь Бог рассказал самому себе. Да и сам Господь Бог – то же самое» [5]. «Просветлённый» Чапаев говорит здесь вполне в духе Чапаева-большевика.

Если мы проследим историю культовых интеллигентских книг, то «Чапаев и Пустота» вполне встанет в определённый ряд: «Иуда Искариот» Л. Андреева, «Мастер и Маргарита» М. Булгакова, «Альтист Данилов» В. Орлова. Все эти книги объединяет то, что Г. Флоровский назвал «мистической безответственностью». «Образованного» читателя, а точнее, по А. Солженицину, «образованщину», привлекают исследования в сфере «духовности». При этом совершенно не важно, какие мысли озвучивают герои популярной литературы: «особый взлёт свободной мысли» не проводит разграничений между Богом и дьяволом, Добром и Злом. Главное: определённые духовные метки, мутноватая эзотерика, игра смыслами – это своеобразный заменитель напряжённой духовной жизни, мучительного поиска Бога Истинного, или хотя бы боли от пребывания в богооставленном мире [8]. В. Пелевин отчётливо показывает путь к потере дара, того самого евангельского таланта, который не был приумножен рабом. Вместо реальной Любви, роман предлагает раствориться в Условной Абсолютной Любви. Всё в мире условно – и Любовь условна. А значит, можно не страдать, не мучаться, не болеть. Значит, бегство от действительности, столь милое нашему потерянному поколению, – путь к спасению, бегство, а не преображение действительности.

Если перечисленные выше названия предлагают пары-оппозиции, дающие свободу выбора – война-мир, преступление-наказание – то пелевинское название, на наш взгляд, в определённом смысле духовный блеф. «Чапаев» и «Пустота» есть одно и то же. Поскольку, согласно буддистской традиции, нет ничего кроме Пустоты, и противопоставить ей что-либо В. Пелевин не может, поскольку Пустота эта всеохватывающая и вне её ничто существовать не может.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена рассмотрению поэтики романа В. Пелевина «Чапаев и Пустота» как одного из ярчайших произведений русского постмодернизма в контексте традиций буддизма.

Ключевые слова: европейский постмодернизм, буддизм, поэтика.

SUMMARY

The article is devoted to the poetics of the V. Pelevin's novel «Chapaev and Pustota» as one of the most outstanding works of Russian postmodernism in the context of the traditions of Buddhism.

Key words: European postmodernism, Buddhism, poetics.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурин С. Пелевин между буддизмом и христианством [Электронный ресурс]. URL: http://pelevin.nov.ru/stati/o-gurin/1.html.

2. Флоренский П. Имена [Электронный ресурс]. URL: http://www.magister.msk.ru/library/philos/florensk/floren03.htm.

3. Деррида Ж. Эссе об имени [Электронный ресурс]. URL: http://gendocs.ru/v17320/%D0%B6%D0%B0%D0%BA_%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%80%D0%B8%D0%B4%D0%B0._%D1%8D%D1%81%D1%81%D0%B5_%D0%BE%D0%B1_%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B8.

4. Шалыганов Ю. В. Проект Россия – 4 имени [Электронный ресурс]. URL: http://www.x-libri.ru/elib/shalg000/00000135.htm#a62.

5. Пелевин В. Чапаев и Пустота [Электронный ресурс] / Пелевин В. – Режим доступа : http://pelevin.nov.ru/romans/pe-pust/.

6. Праджняпарамита Хридая сутра [Электронный ресурс]. URL: http://fpmt.spb.ru/dharma/practice/26/.

7. Ходасевич В. О Есенине [Электронный ресурс]. URL: http://az.lib.ru/h/hodasewich_w_f/text_0037.shtml.

8. Флоровский Г. Религиозные темы Достоевского [Электронный ресурс]. URL: http://www.vehi.net/florovsky/dost.html.

В. В. Калояниди

УДК:821.161.2 – 4 «312» 09

ГЕНЕЗА ТА СПЕЦИФІКА УКРАЇНСЬКОЇ ЕСЕЇСТИКИ

Звертаючи увагу на історичні витоки жанру есею, один із засновників есеїстики Ф. Бекон, завважив глибоке коріння жанру есею в античності. Справді, зародки есеїстиного стилю зустрічаємо в діалогах Платона, декламаціях Лукіана, роздумах Марка Аврелія й Тертулліана, де на перший план чітко виступає авторське «Я» в поєднанні з ґрунтовним аналізом певної теми.

Відтак, у зразках античної літератури формувалися такі риси майбутнього жанру, як «наголошена авторська позиція, суб'єктивність оціночних суджень, рефлективний характер дослідження теми, пристрасність викладу й витонченість стилю» [4, с. 6]. Корені есею, спостережені в античності, знайшли сприятливий ґрунт саме в час усвідомлення людиною самоцінності своєї особистості.

Слід звернути увагу і на той факт, що у XX столітті есеїстика залишається в західному письменстві такою ж популярною і поширюється на сферу мистецтва й критики, про що свідчать «Вибрані есе» Т. Еліота, «Вибрані есе» Дж. Оруелла, «Втрачене дитинство та інші есе» Г. Гріна, «Рука маляра» У. Одена – есеї яких вважають класичними зразками жанру.

Однак, жанри, подібні до європейського есею, розвиваються й на Сході. Так, наприклад, у Китаї виникає стиль гувень Хань Юя – вільний за формою і простий за лексикою, на відміну від ускладненої на той час прози, а в Японії зароджується дзуйхіцу, класичний приклад якого – «Записки із келії» Камо-но Тьомея. Зразком есеїстики також можна вважати збірку 243 анекдотів, нотаток і міркувань «Баглайське заняття» японського автора XIV століття Йосіда Кенко.

Однак, слід зауважити, що попри свою популярність, жанр есею і досі не має чіткого визначення, у свою чергу літературознавці та представники різних літературних студій подекуди дають полярні визначення есею, як одному з жанрів літератури. Так, на нашу думку, актуальним постає питання про місце есею у жанровій системі сучасної літератури, а також про специфіку та витоки українського есею.

Під час дослідження ми спиралися на статті Н. Мірошкіної, зокрема «Українська есеїстка. Теоретичні розвідки», С. Шебелиста «Теоретичні аспекти жанру есею», а також теоретичні надбання таких вчених, як Г. Швець, Г. Лукач, Т. Гундорова, О. Баган та інших.

Мета даного дослідження полягає у аналізі специфіки та генези української есеїстки, а також репрезентації есею, як межового жанру літератури.

Як самостійний жанр есей з'явився наприкінці XVI століття. Його появу пов'язують з ім'ям філософа М. Монтеня, який у серії книжок «Проби» («Les Essais», 1580) вільно та невимушено викладав свою думку про всі предмети, навіть про ті, що перебували за межами його розуміння і кругозору. Так, відштовхнувшись від компілятивної структури популярних тоді творів повчального характеру й наснаживши її (структуру) живими спостереженнями та коментарями, французький філософ змінив моралізаторські інтонації на тон невимушеної дружньої бесіди, таким чином створивши унікальну форму, зкріплену особистістю автора, основною темою і метою.

На відміну від М. Монтеня англієць Ф. Бекон, автор праці «Essays» (1597), уникає абстрактних роздумів, він відштовхується від живого спостереження й пише простою, доступною мовою. Подальший ж розвиток жанру пов'язаний з іменами У. Корнуолліса, Н. Британа, Т. Оверборі, Дж. Ерла, А. Каулі, У. Темпла, Дж. Донна, Дж. Драйдена. У XVIII ст. надзвичайного розвитку набуває англійська есеїстка, цей період називають золотою добою есе, що на думку Г. Швець переконливо свідчить про не маргінальність цієї форми, як інколи стверджується, а, навпаки, її «магістральний характер». В XVII–XIX століттях «есе впевнено прописується на сторінках преси» [4, с. 8], з чим пов'язана найпопулярніша точка зору на цю форму як на художньо-публіцистичний жанр.

Вчений Т. Адорно розвинув повномасштабну теорію есею. Так, пластичність, здатність до самозаперечення, різноманітність у виборі предметів, на думку вченого, роблять есей ідеальним інструментом для філософів XX ст., що підтверджується досвідом К. Ясперса, М. Гайдеґґера, Х. Ортеґи-і-Ґассета, Ж.-П. Сартра та А. Камю. Есей для нього – «художній жанр, який відображає процес зародження думки, котра поки що не розвинулась у логічно завершене ціле» [1, с. 38].

На нашу думку цікавим є той факт, що, попри наявність цілої низки досліджень із теорії і практики жанру, есей так і не отримав загальноприйнятого визначення. Так, С. Шебелист у статті «Теоретичні аспекти жанру есею» стверджує той факт, що «французькі дослідники, говорячи про есей, мають на увазі вільну композицію, що трактує певне питання без прагнення до його повного висвітлення, а енциклопедія «Британіка» розглядає есей як статтю-роздум, що тлумачить предмет тією мірою, якою він вразив автора» [1, с. 39]. Для американських науковців ессей є одним із основних жанрів літератури нарівні з поезією, художньою прозою і драмою. Подібний підхід до визначення жанру ілюструє російська «Краткая литературная энциклопедия», яка розглядаючи жанр як прозовий твір невеликого обсягу й довільної композиції, наголошує на потрактуванні приватної тематики і є спробою передати індивідуальні враження й міркування, які так чи так пов'язані з цією тематикою.

Таким чином, певною мірою дублюючи подані вище визначення, але суттєво їх поглиблюючи білоруський науковець О. Маськова пропонує бачення есею як «художньо-публіцистичного жанру, в якому глибокий задум органічно поєднується із вільною, невимушеною манерою викладу і якому властиві авторська відкритість і суб'єктивність, експресивність і образність, попередність і емпіричність, лаконічність і вишуканість стилю» [3, с. 24].

Проте, сучасні українські дослідники вважають, що есей – це «прозовий твір із довільною композицією, якому властива белетризація зафіксованих індивідуальних вражень, асоціацій чи інформації, отриманої з різних галузей знань, несистематичне поєднання філософських, літературно-критичних, науково-популярних, іноді специфічно наукових елементів» [3, с. 20].

Відтак, найбільш систематичним і узагальнюючим, на нашу думку, є підхід С. Шебелиста, який зазначає, що жанру есею притаманні такі ознаки, як логічність викладу думок; дбайливе ставлення до художньої форми; вираження нового, суб'єктивного судження про щось (на першому плані – суб'єктивність особистості автора); образність, афористичність, використання свіжих метафор; розмовна інтонація та лексика; розмаїте тематичне спрямування – філософський, історико-біографічний, публіцистичний, літературно-критичний, науково-популярний, власне белетристичний есеї (суміжні жанри: поезія у прозі, науковий нарис, філософський трактат, листи, бесіди, роздуми).

Натомість, оригінальний підхід до особливостей жанру пропонує Б. Матіяш, указуючи, що сьогодні есеїстика перетворюється на одного з китів гуманітарного знання, що здатний тримати на собі не один десяток

«справжніх наукових праць», автори яких покликатимуться на «геть несерйозні» есеї.

Так, за Г. Лукачем, есей – жанр підвищеної інтелектуальності та концептуальності, чий законний матеріал – аналіз будь-яких образів, тобто критика творів мистецтва, і першорядна в ньому художньо-критична функція. Оскільки есей завжди має справу не з безпосереднім життям, а з його відображенням у творах музики, живопису, літератури, то впорядкування естетичних переживань і форма есею задаються самими витворами мистецтва. Через аналіз мистецького твору автор есею пропонує власний погляд на світ, і всі зображальні засоби спрямовані на донесення цього погляду до читача.

Одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових досліджень стає українська есеїстика як суттєвий і вагомий фрагмент національної духовної культури, що привертає увагу таких авторитетних вчених як О. Баган, С. Квіт, Т. Гундорова, Г. Швець. Українська есеїстика тривалий час перебувала на маргінесах наукових досліджень з ідеологічних причин та дії так званих «радянських імперативів» відносно письменства.

З огляду на це, зазначимо різноманітні пояснення як самих есеїстів, так і дослідників щодо відсутності пильної наукової уваги до досліджень українського есею. Зокрема, авторка яскравих есеїв О. Забужко наполягає на традиційно зневажливому для українського письменства ставленні до цього жанру. На її думку, «спогади, листи, щоденники, есеїстику, біографії: все те, що зветься non-fiction – ми не вельми святкуємо й, ніч-тоже сумняшеся, скидаємо кудись на зади, в додатки» [2, с. 52]. Дослідниця Г. Швець пояснює відсутність наукових досліджень домінантною у сучасному літературознавстві оцінкою есеїстики «як несерйозної літератури, розваги, яка не є на часі, коли треба докласти титанічних зусиль до повноцінного ствердження культури української, як і самого народу, в колі європейських», що, на думку вченої, і є «основним поясненням маргінальності спогадової прози і есеїстики <...> в українській літературі» [4, с. 15].

Відтак, ми можемо говорити про те, що зрушення у дослідженні українського есею відбулися завдяки, по-перше, звільненню української культури від довготривалого ідеологічного тиску (есей є ідеологічно насиченим жанром), по-друге, усвідомленню суспільством потреб у формуванні національного світогляду після здобуття Україною незалежності (світоглядні орієнтири есею є однією з його провідних жанрових ознак).

Проблематика, яка нині розглядається літературознавцями, частково стосуються генези жанру есею, його поетики як форми творчості та пізнання світу, а також особливостей розвитку та функціонування в таких галузях, як література, публіцистика, критика, журналістика та мовознавство.

Так, ученими вже окреслено вектори досліджень щодо генези жанру українського есею. Наприклад, Ю. Бурляй вважав родоначальником української есеїстики Г. Сковороду, адже за «манерою викладу ці твори набувають ознак есеїстських: це вільний, емоційно наснажений і образний виклад якоїсь проблеми» [5, с. 13].

О. Баган убачає наявність певних есеїстичних рис у жанрово-стильовій системі літератури XIX ст., зауважуючи при цьому що в українській літературі «есеїстичність присутня вже в деяких щоденникових записах, нарисах письменників XIX ст. (Шевченко, Нечуй-Левицький, Франко)» [4, с. 70]. Дослідник визнає український есей самостійним жанром, поява якого в українській літературі припадає на початок XX ст., причиною цього став «вибух національно-культурного самооновлення, вглиблення і розширення, прорив до опанування стилів і жанрів західної культури» [4, с. 7].

Натомість дослідниця Г. Швець пропонує «переглянути традиційну точку зору на історію української есеїстки», зокрема, «не обмежуватися XIX ст.» і звернути увагу на середньовіччя [4, с. 13]. Авторка також наполягає на релігійних коренях есеїстики (епоха середньовіччя), пояснюючи це на прикладі творчості В. Барки.

Проте, окремі спостереження Г. Швець щодо жанрової диференціації есею розширюють наші уявлення про сфери функціонування есею в українській літературі, зокрема думка що «історію розвитку жанру есе на вітчизняному ґрунті можна прослідкувати від формування окремих рис у бароковій релігійній прозі через щоденникову (Т. Шевченко), художньо-публіцистичну (Марко Вовчок), літературно-критичну (І. Франко) есеїстичну прозу XIX століття до повноцінного функціонування жанру в рефлективних за характером і пристрасних за оцінками писаннях вісників ців» [1, с. 14].

На розквіт української есеїстики останнього десятиріччя вказує і М. Балаклицький, зокрема на такі причини, як «переломний характер епохи, постійні драматичні зміни соціально-філософських підвалин життя вимагали індивідуального осмислення, цариною якого і стала есеїстка» [8, с. 24]. Дослідник робить спробу розділити величезний корпус сучасних есеїв на наукову есеїстику (М. Рябчук, Я. Грицак, Г. Грабович, Н. Зборовська, Ю. Канигін), есеїстику на межі публіцистики й красного письменства (В. Неборак, В. Медвідь, Ю. Андрухович, К. Москалець, О. Забужко, Є. Баран, Т. Гаврилів, Т. Прохасько, Р. Семків, І. Андрусяк, І. Бондарь-Терещенко, О. Бойченко) та есеїстичні публікації (Ю. Винничук, С. Жадан, Іздрик, О. Ірванець, Ю. Покальчук, О. Ульяненко, О. Шкляр, В. Цибулько, А. Бондарь, І. Ципердюк та ін.). Водночас М. Балаклицький неодноразово зазначає, що українська типологія есею «переважно дає зразки змішаних жанрових утворень» [2, с. 24].

Вагомим здобутком досліджень української есеїстики є визнання есею межовим жанром, що визнається однією з жанрових домінант есею. Так, за С. Квіт «есей має «межовий» характер у відношенні до науки, філософії та мистецтва, зберігаючи в той же час характер незалежного повідомлення» [5, с. 4]. Проте, інша дослідниця Г. Швець розглядає есей «як специфічну форму на межів'ях літератури й інших форм свідомості» [4, с. 23]. Схожі думки висловлює Ю. Бурляй, називаючи есей «жанром літературної критики, статтею-начерком», «якому притаманна досить вільна трактовка теми якоїсь проблеми і така ж невимушена публіцистично-художня манера літературного викладу» [3, с. 12], таким чином наголошуючи на поєднанні критичного, публіцистичного та художнього в жанрі.

На нашу думку, стан та формування української есеїстики XX ст. слід розглядати як перспективну лінію розвитку української літератури, яка з більшою чи меншою виразністю віддзеркалювала складні та драматичні віхи її історії впродовж минулого століття. Сама есеїстика є яскравим прикладом спадкоємності у виконанні основних завдань національно-культурного розвитку, незважаючи на несприятливі й трагічні обставини, які не раз руйнували національне життя, але все ніколи не було таким абсолютним, як здається на перший погляд, – внутрішня робота тривала і під руїнами чергової катастрофи, щоб у слушний час знову й знову нагадати про себе. Таким чином українська есеїстика активно функціонує та детермінує динаміку літературного процесу в XXI ст.

Так, українська есеїстика в останні десятиліття переживає розквіт: проза Є. Сверстюка, П. Мовчана, О. Забужко, Є. Барана, Я. Гояна, Ю. Андруховича, К. Москальця та багатьох інших письменників заповнює простір вільного, інтелектуального, позначеного непогамовною субєктивністю письма, розвиток якого був неможливим в умовах регламентованої, заідеологізованої радянської культури. Однак у теоретичному дискурсі питання української есеїстичної традиції, її джерел, тяглості, особливостей залишається майже не потрактованим і ґрунтовно не вивченим.

Відтак, ми можемо говорити про те, що у дослідженні українського есею відбулися зрушення, які зумовлені, насамперед, ідеологічною насиченістю жанру есею. Однією із специфічних жанрових ознак української есеїстки стає відбиття у тексті світоглядних

орієнтирів письменника. На сучасному етапі вагомим здобутком є звернення до есею, як межового жанру у літературі. Що, на наш погляд, засвідчує його універсальність, а також пояснює популярність даного жанру, з огляду на поєднання у ньому критичних, публіцистичних та художніх рис.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена анализу истоков украинской эссеистики, а также определению специфики эссея в украинской литературе. В качестве составляющей обозначенной проблемы рассматривается одна из современных трактовок эссея как пограничного литературного жанра.

Ключевые слова: эссеистика, генезис, пограничный жанр.

SUMMARY

The article is devoted to analysis of the origins of the Ukrainian essays, as well as characterization of the essay in Ukrainian literature. As a component of the analyzed problem one of the modern interpretations of essay is considered as boundary literary genre.

Key words: essays, genesis, boundary genre.

ЛИТЕРАТУРА

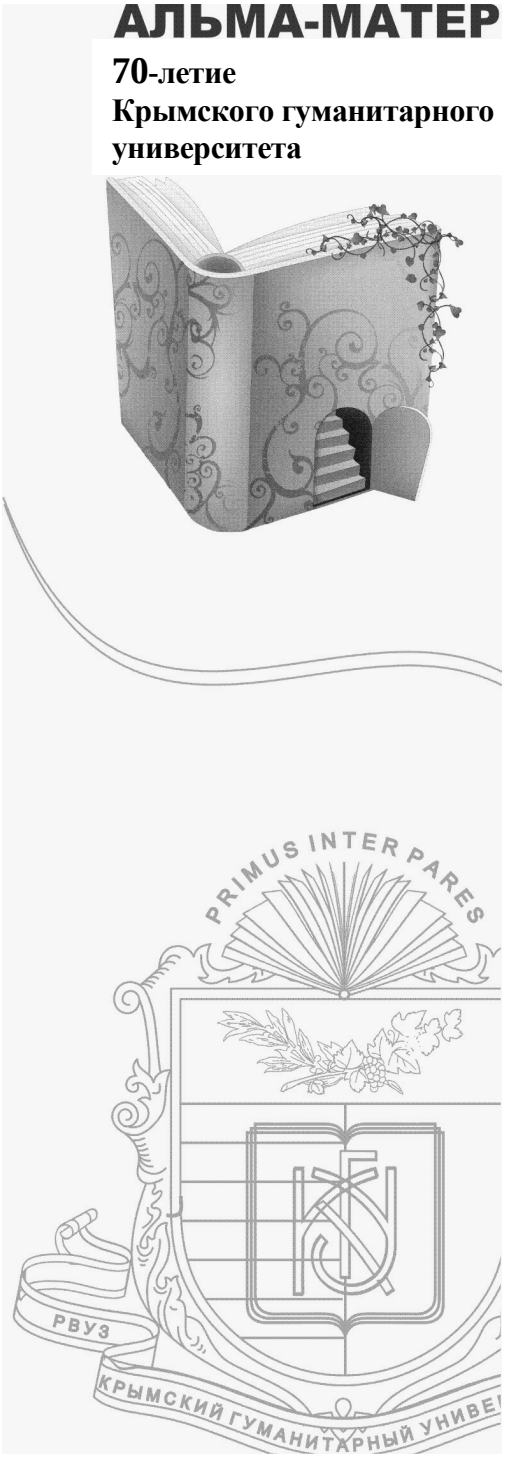
1. Баган. О. Есей та есеїзм // Незалежний культурологічний часопис «Ї». – Київ, 2005. – № 37. – С. 38–53.

2. Балаклицький М. Есе як художньо-публіцистичний жанр. – Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. – 74 с.

3. Мирошкіна Н. Українська есеїстика: теоретичні розвідки // Слово і Час. – 2010. – № 18. – С. 20–26.

4. Швець Г. Есеїстика В. Барки. Жанрова специфіка та проблематика: автореф. дис. … канд. філолог. наук. – Київ, 2006. – 17 с

5. Шебелист С. Теоретичні аспекти жанру есею // Слово і Час. – 2010. – № 32. С. 3–17.





Разбор послевоенных завалов во дворе Ялтинского педагогического училища, 1944 г.

До приобретения статуса динамично развивающегося высшего учебного заведения Крымский гуманитарный университет прошёл долгий путь.

2014 год – знаковая дата, именно в этом году университет отмечает юбилей – 70 лет со дня основания.

Отсчёт исторического времени для Крымского гуманитарного университета начался 8 сентября 1944 года, когда после освобождения города Ялты от немецко-фашистских захватчиков решением Совета Народных Комиссаров Крымской АРСР № 608 было создано Ялтинское педагогическое училище. Именно в это время закладывались основы, был приобретён необходимый опыт и признание для дальнейшего развития учебного заведения. Далее была реорганизация в Ялтинский педагогический колледж, а Постановлением Кабинета Министров Украины № 1411 от 10 сентября 1998 года на базе колледжа и Евпаторийского филиала Симферопольского педагогического училища создан Крымский государственный гуманитарный институт, который в феврале 2005 года был реорганизован в Крымский государственный гуманитарный университет, а уже в марте он был переименован в Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г.Ялта) IV уровня аккредитации.

На сегодняшний день Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» – это единственное государственное учебное заведение на Южном берегу Крыма, его научный, культурный, образовательный центр, в котором обучается несколько тысяч студентов, а многочисленный коллектив преподавателей имеет обширное поле для профессионального и творческого роста. Создание творческой атмосферы в деятельности, которая объединила бы всех и дала возможность каждому раскрывать свой



личный потенциал, было одной из главных задач, которую ставили перед собой педагоги и старались воплотить её в жизнь.

Подавляющее большинство студентов получает образование на бюджетной, то есть бесплатной основе, что является безупречным преимуществом в довольно сложных экономических и социальных условиях. Университет ориентируется на способную и талантливую молодежь, которая во время обучения в вузе полностью раскрывает свой интеллектуальный, научный и творческий потенциал. Студенты университета являются постоянными участниками и призёрами конференций, конкурсов, олимпиад, фестивалей, спортивных соревнований.

С 1998 года ректор Крымского государственного гуманитарного института, а затем Крымского государственного университета – профессор, доктор педагогических наук, академик АПН Украины, заслуженный работник образования Украины и АР Крым **Александр Владимирович Глузман.**

Именно он является организатором первого государственного высшего учебного заведения на Южном берегу Крыма.

Александр Владимирович – известный учёный в области педагогики и психологии высшей школы, художественно-эстетического воспитания школьников и студентов, автор более 250 научных трудов, в том числе 12 монографий и учебных пособий. Основатель и главный редактор первого в Украине журнала «Гуманитарные науки», посвящённого проблемам высшего гуманитарного образования в Украине и за рубежом.

Ведущие специалисты, учёные университета являются основателями восьми научных школ, в рамках которых проводятся научные исследования, издаются монографии, учебники, учебно-методические пособия, научно-популярные книги.

В университете открыта аспирантура по 8 специальностям и докторантура по 3 специальностям. Работает диссертационный совет по защите докторских и кандидатских диссертаций на получение научной степени доктора и кандидата наук по специальностям 13.00.01 – «Общая педагогика и история педагогики»; 13.00.08 – «Теория и методика профессионального образования».

На данный момент подписано 45 договоров о сотрудничестве с университетами Болгарии, Латвии, Молдовы, Польши, Франции, США и др. Создан региональный Центр с целью социализации и интеграции людей



с особыми потребностями в современное общество путём получения ими высшего образования, на базе единственного в Украине спецфакультета для студентов-инвалидов КГУ.

В 2002 году КГУ был включён в реестр высших учебных заведений ЮНЕСКО, с 2005 является действительным членом международного Альянса университетов за демократию.

70-летие РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» ознаменовало очередную веху в его богатой истории. Около 25000 выпускников получили заветные дипломы об образовании. Сегодня уже не найти школу, в которой бы не преподавал выпускник университета. Художественная и дизайнерская, музыкальная элита сформирована в его стенах, менеджеры и финансисты, закончившие КГУ, занимают руководящие посты в компаниях, банках и рекреационных учреждениях Крыма.









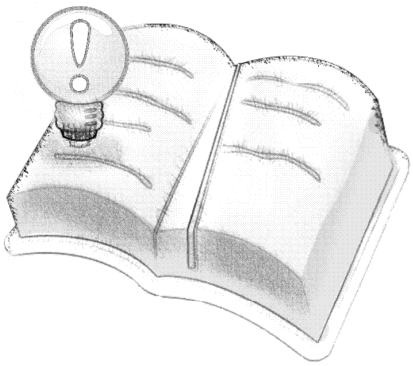
ПОЛЕЗНАЯ ИНФОРМАЦИЯ











МЕЖДУНАРОДНЫЕ, ВСЕРОССИЙСКИЕ И РЕСПУБЛИКАНСКИЕ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ КОНФЕРЕНЦИИ И СЕМИНАРЫ НА БАЗЕ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКАДЕМИИ КРЫМСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА имени В. И. ВЕРНАДСКОГО в 2015 г.

1. Межвузовская научно-практическая конференция
«Ялта – 45/15» (Заочная интернет-конференция)
23–24 февраля 2015 г.
Ответственные – Кафедра философии и социальных наук ИФФИ,
Шевченко О. К.

2. Региональный методологический семинар-практикум
«Актуальные проблемы организации внеклассной работы в начальной школе»
19 марта 2015 г.
Ответственные – Кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений ИППО

3. Городской методологический семинар
«Организация тьюторского сопровождения в начальной школе»
19 марта 2015 г.
Ответственные – Кафедра педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений ИППО, *Попов М. Н.*

4. II Международная научно-практическая интернет-конференция
«Повышение конкурентоспособности организационно-экономических систем в условиях трансграничного сотрудничества»
6-7 апреля 2015 г.
Ответственные – Кафедра менеджмента и туристического бизнеса ИЭУ,
Тимиргалеева Р. Р.

5. Всероссийская научно-практическая конференция
«Дискурсология: возможности интерпретации гуманитарного образования»
1–3 апреля 2015 г.
Ответственные – Кафедра русской, украинской филологии и методики преподавания,
Синельникова Л. Н., Стряпчая С. А.

6. Международная научно-практическая конференция
«Тенденции развития высшего образования»
9–10 апреля 2015 г.
Ответственные – *Глузман А. В., Пономарёва Е. Ю.*

7. Всероссийский научно-практический семинар
«Актуальные проблемы музыкальной педагогики и исполнительского искусства»
13 апреля 2015 г.
Ответственные – *Шинтяпина И. В., Фурсенко Т. Ф.*

8. Региональный научно-методический семинар
«Мощь оружия и величие духа (к 70-летию победы в Великой Отечественной войне)»
29–30 апреля 2015 г.
Ответственные – Кафедра истории, страноведения, правоведческих дисциплин с методикой преподавания ИФФИ, *Жеребкин М. В., Бекирова Э. И.*

9. Всероссийская научно-практическая конференция
«Развитие образования в полиэтническом регионе»
7–8 мая 2015 г.
Ответственные – Кафедра педагогики и управления учебными заведениями ИППО, *Редькина Л. И.*

10. Всероссийская научно-практическая конференция
«Социально-педагогическая поддержка лиц с ограниченными возможностями»
14–16 мая 2015 г.
Ответственные – Кафедра социальной педагогики ИППО, *Богинская Ю. В.*

11. Межвузовская научно-практическая конференция
«XVII неделя науки. Профессиональная подготовка будущего специалиста: проблемы теории и практики»
21–22 мая 2015 г.
Ответственные – *Пономарёва Е. Ю., Молчанова О. А.*

12. Всероссийский научно-методический семинар **«Летняя школа аспирантов»**
25–27 июня 2015 г.
Ответственные – *Глузман А. В., Пономарёва Е. Ю., Коник О. С.*

13. X Международный симпозиум по телесно-ориентированной и арт-терапии
«Тело-сознание-творчество» (совместно с Институтом педагогики и психологии, г. Москва)
1–6 июля 2015 г.
Ответственные – Кафедра психологии, ИППО, *Пономарёва Е. Ю., Старовойтов А. В.*

14. Всероссийская научно-практическая конференция
«Профессионализм педагога: теория, практика, перспективы»
24–25 сентября 2015 г.
Ответственные – *Глузман А. В., Пономарёва Е. Ю.*

15. Региональный научно-методический семинар
«Теория и практика психокоррекции личности»
1–3 октября, 2015 г.
Ответственные – Центр глубинной психологии, *Усатенко О. Н.*

16. Всероссийская научно-практическая конференция
«Инновации в дизайн-образовании и изобразительном искусстве: теория и практика»
8–9 октября, 2015 г.
Ответственные – Кафедра изобразительного искусства, методики преподавания и дизайна ИФФИ, *Гребенюк Г. Е., Максименко А. И.*

17. Международная научно-практическая конференция
«Концепт и культура» (совместно с Кемеровским государственным университетом)
22–23 октября 2015 г.
Ответственные – Кафедра иностранной филологии и методики преподавания, *Майборода А. А., Лушникова Г. И.*

18. Международная научно-практическая конференция
«Студенческая практика – ключ к будущей профессии»
5–6 ноября 2015 г.
Ответственные – *Шилова Л. И., Молчанова О. А.*

19. Всероссийская научная конференция
«Ялтинские философские чтения: проблемы современного гуманитарного знания и крымский культурный ландшафт» (с международным участием)
20–21 ноября 2015 г
Ответственные – Кафедра философии и социальных наук, *Разбеглова Т. П., Шевченко О. К.*

Более подробную информацию о проведении конференций можно узнать на сайте:
www.kgu.edu.ua

О. Г. Коник

ДИССЕРТАЦИОННЫЕ РАБОТЫ, ЗАЩИЩЁННЫЕ В СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОМ УЧЁНОМ СОВЕТЕ РВУЗ „КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ” (г. Ялта) в 2014 году

Республиканское высшее учебное заведение «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) – крупнейшее на Южном берегу Крыма высшее учебное заведение IV уровня аккредитации. В августе 2008 года в РВУЗ «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) создан Специализированный учёный совет К 53.130.01 по защите кандидатских диссертаций по специальностям 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования (Приказ ВАК Украины от 04.07. 2008 г. № 431), в сентябре 2012 года в КГУ создан Специализированный ученый совет Д 53.130.01 по защите кандидатских и докторских диссертаций (Приказ от 26.09.2012 г. № 1049). За это время в совете защищено 105 кандидатских и 4 докторских диссертации, в том числе 42 работы по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, 67 – по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования; проведено переаттестацию 1 кандидатской диссертации по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (Л. А. Юды).

В состав диссертационного совета на базе Республиканского высшего учебного заведения «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта) по защите докторских и кандидатских диссертаций входят 15 членов, среди которых 12 работают на постоянной основе в Республиканском высшем учебном заведении «Крымский гуманитарный университет» (г. Ялта). В частности, по специальности 13.00.01 – 7 докторов наук, по специальности 13.00.08 – 8 докторов наук, в том числе 1 доктор психологических наук, действительный член НАПН Украины, 1 доктор медицинских наук, 1 доктор исторических наук.

К защите свои исследования представляют аспиранты и соискатели из Симферополя, Одессы, Николаева, Ялты, Евпатории, Донецка, Ровно, Херсона, Бердянска, Харькова, Чернигова, Керчи, Мелитополя, Кривого Рога, Киева, Ужгорода, Мукачево, Славянска, Днепропетровска, Севастополя и других городов Украины и Республики Крым.

Основными направлениями исследования являются научная и педагогическая деятельность выдающихся педагогов, просветителей; тенденции развития высшего образования в разных странах мира; профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений; профессиональная подготовка учителей-предметников; профессиональная подготовка будущих экономистов; развитие научного потенциала будущих специалистов; подготовка специалистов к использованию ИКТ.

Среди защищенных диссертаций широко представлены исследования, выполненные в рамках научной школы доктора педагогических наук, профессора Л. И. Редькиной, доктора педагогических наук, профессора, академика НАПН Украины А. В. Глузмана, доктора педагогических наук, профессора Н. В. Горбуновой, доктора педагогических наук, профессора Н. А. Глузман. Руководителями диссертационных исследований также являются О. Н. Гончарова, А. П. Мещанинов, Е. Н. Пехота, В. В. Крыжко, Н. Я. Игнатенко, Г. Е. Гребенюк, И. П. Аносов, С. Л. Кузьмина, Н. Б. Евтух, В. А. Тюрина, В. И. Сыпченко, О. С. Цокур, Л. В. Крайнова, М. В. Овчинникова, Л. В. Кондрашова, Н. В. Апатова,

Т. С. Троицкая., Н. Г. Коляда, А. С. Демьянчук, В. М. Ефимова.

В течение 2014 года в специализированном ученом совете защищено 27 диссертаций на соискание учёной степени кандидата педагогических наук, 2 диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук.

Приведём краткий анализ научных работ, защищённых в специализированном учёном совете в 2014 календарном году.

По специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования защищено 15 диссертаций, по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования – 7 научных исследовательских работ.

Диссертация Палий Ю. В. «Этнопедагогические традиции семейного воспитания греков Крыма (XIX – начало XX века)» посвящена изучению проблемы этнопедагогических традиций семейного воспитания и обучения подрастающего поколения этнических меньшинств в Украине на примере греков Крыма XIX – начала XX века. В исследовании уточнены такие понятия, как «этнопедагогические традиции», «этнопедагогические традиции греков Крыма» и «этнопедагогические традиции семейного воспитания греков Крыма»; выявлены и научно обоснованны источники этнопедагогических традиций семейного воспитания греков Крыма, а также определён воспитательный потенциал этнопедагогических традиций.

Т. Л. Чумахидзе в своём исследовании на тему «Подготовка будущих учителей начальных классов к организации исследовательской работы младших школьников в природе» конкретизирует понятия «исследовательская работа младших школьников в природе», «готовность будущих учителей начальных классов к организации исследовательской работы младших школьников в природе». В диссертации определены критерии, показатели и охарактеризованы уровни готовности к организации исследовательской работы младших школьников в природе, разработана модель подготовки будущих учителей начальных классов к организации исследовательской работы младших школьников в природе и доказана её эффективность.

Проблеме взаимодействия семьи, школы и общественности в отечественной теории и практике посвящено исследование Л. В. Зинченко «Взаимодействие семьи, школы и общественности в отечественной теории и практике (1946–1991 гг.)». В исследовании раскрыта сущность понятий «взаимодействие», «общественность», охарактеризованы формы взаимодействия семьи, школы и общественности, а также основные направления реализации взаимодействия семьи, школы и общественности исследуемого периода в современных условиях.

В диссертации Н. С. Гарань «Развитие системы дошкольного образования в Донецком регионе (вторая половина XX века)» уточнена сущность понятия «система дошкольного образования». В исследовании использованы архивные документы и малоизвестные материалы, на основании которых удалось определить этапы развития системы дошкольного образования в Донецком регионе второй половины XX века, проанализировать особенности программно-методического, кадрового и материального обеспечения дошкольных учреждений, обозначить перспективы развития системы дошкольного образования Донецкого региона в начале XXI века.

К актуальной проблеме формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки обращается В. М. Раскалинос. В диссертации охарактеризованы компоненты рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов (мотивационно-аксиологический, содержательно-процессуальный, операционно-деятельностный, профессионально-творческий), определены её критерии, показатели и уровни сформированности, представлена модель формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов, экспериментально доказана её результативность.

Диссертация Э. А. Рамазановой «Подготовка будущих учителей начальных классов к применению юмора в педагогическом взаимодействии» посвящена исследованию проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к применению юмора в профессиональной деятельности. В исследовании охарактеризованы уровни готовности будущих учителей начальных классов к применению юмора, разработана модель подготовки будущих учителей начальных классов к применению юмора в педагогическом взаимодействии.

В результате анализа теоретико-практического наследия выдающихся педагогов и научно-педагогической литературы в диссертации И. В. Осадчей «Становление и развитие концепции личности учителя в отечественной педагогике (конец XX – начало XXI века)» определена историческая основа становления и развития концепции личности учителя. В диссертации конкретизирована сущность понятий «личность учителя», «концепция личности учителя», обоснованна логико-структурная модель концепции личности учителя в отечественной педагогике конца XX – начала XXI в., раскрыты её цели, задачи, принципы и факторы влияния. В исследовании охарактеризована роль научно-исследовательских объединений и органов общественного самоуправления как ведущих центров становления и развития концепции личности отечественного учителя.

А. В. Дядченко в диссертации на тему «Формирование академической мобильности будущих учителей иностранного языка» обращается к проблеме академической мобильности учителей иностранного языка. В исследовании охарактеризованы критерии, показатели и уровни сформированности академической мобильности будущих учителей филологов, усовершенствованы средства, формы и методы формирования академической мобильности будущих учителей иностранного языка. В диссертации получили развитие знания об особенностях и перспективах развития профессионального образования учителей иностранного языка в контексте современных образовательных тенденций.

В исследовании «Просветительская и педагогическая деятельность научных обществ Крыма (вторая половина XIX – первая половина XX века)» Н. А. Дельвиг рассматривает проблему становления, развития и функционирования обществ Крыма во второй половине XIX – первой половине XX века как просветительско-педагогических центров. В исследовании уточнено ключевое понятие «научные общества Крыма», разработана типология существующих в исследуемый период обществ, определены предпосылки, этапы и условия становления и развития обществ. Кроме того, в диссертации обоснована возможность использования педагогического опыта прошлого в реформировании современной системы образования.

Диссертация Э. Э. Решетовой на тему «Интеллектуальная традиция развития личности средствами математического образования в Киевском университете (1834–1920 гг.)» является первым систематическим исследованием педагогического наследия профессоров математики Университета Св. Владимира. В работе даны определения локальной интеллектуальной традиции, конкретизировано понятие интеллектуальной традиции развития личности, проанализированы исторические и научные предпосылки формирования интеллектуальной традиции развития личности средствами математического образования на физико-математическом факультете Киевского университета XIX – начала XX в., охарактеризован вклад математического сообщества этого университета в разработку и реализацию концепции общего, высшего математического образования как средства развития личности.

В работе Е. И. Бендяк «Организация языковой подготовки иностранных граждан в Украине (середина XX – начало XXI века)» определено состояние организации языковой подготовки иностранных граждан в Украине в начале XXI в. по критериальным признакам: организационно-правовое, социально-

экономическое, кадровое, научно-методическое и информационное обеспечение. Автором установлены и обоснованы базовые индикаторы, по которым можно осуществлять мониторинг качества организации языковой подготовки иностранных граждан в Украине на современном этапе.

Докторская диссертация С. В. Сапожникова «Тенденции развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона» освещает опыт становления и тенденции развития системы высшего педагогического образования. В работе обоснованы теоретико-методологические основы построения гармоничной системы высшего педагогического образования этих стран.

Актуальной для современной системы образования проблеме профессионального становления специалиста в области перевода посвящена кандидатская диссертация О. Ю. Нестеровой «Развитие информационной культуры будущих переводчиков в условиях высшего технического учебного заведения». В исследовании представлена модель развития информационной культуры будущих переводчиков в условиях высшего технического учебного заведения.

Р. З. Комурджи в диссертации на тему «Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей музыки в процессе изучения специальных дисциплин» анализирует проблему формирования коммуникативной компетенции будущих учителей музыки в процессе изучения специальных дисциплин: оркестрового класса, оркестрового дирижирования и спецкурса «Формирование коммуникативной компетенции будущих учителей музыки». В диссертации рассмотрено содержание профессионально-ориентированного обучения студентов музыкально-педагогических факультетов.

Н. А. Горбовой в работе «Культурно-антропологические основы отечественной этнопедагогики первой половины XX века» на основе комплексного теоретико-методологического анализа отечественной педагогической мысли теоретически обоснована роль этнопедагогики как культурно-антропологического феномена в формировании целостной, гармоничной личности и раскрыты место и роль культурно-антропологического подхода к этнопедагогическим исследованиям и практическим преобразованиям в образовании. В диссертации исследованы основные концепты этнопедагогического знания в формировании гармонично развитой личности, раскрыты теоретико-методологические разработки антропологизации организационно-управленческих условий обучения и воспитания. Проведенное исследование традиционных и новейших парадигм этнопедагогических образований дополнены теоретико-методологическими разработками культурно-антропологического содержания.

Ю. И. Костевой в диссертации «Развитие гуманистических ценностей студентов естественных специальностей в высших педагогических учебных заведениях (вторая половина XX – начало XXI века)» осуществлен историко-педагогический анализ проблемы развития гуманистических ценностей студентов естественных специальностей в отечественных педагогических университетах указанного периода.

В диссертации М. В. Чернышевой «Проблемы современного семейного воспитания в Украине и США: сравнительный анализ» уточнена сущность понятия «семейное воспитание», выделены этапы развития семейного воспитания в Украине, разработана классификация методов семейного воспитания на Украине и в Америке.

В диссертации Т. В. Шушары на тему «Организационно-методическая деятельность учебных округов Украины (XIX – начало XX ст.)» на соискание ученой степени доктора педагогических наук впервые в отечественной педагогике на основе системного и цивилизационного подходов осуществлены комплексный историко-педагогический анализ организационно-методической деятельности учебных округов Украины XIX – начало XX ст. Обращение к историческому опыту прошлого позволило объективно выде-

лить прогрессивную роль украинской интеллигенции в осуществлении организационно-методической деятельности учебных округов Украины в XIX – начале XX века.

Исследованию теоретических и методических основ профессиональной подготовки одарённых студентов музыкальных специальностей в высших учебных заведениях уделено внимание в докторской диссертации И. И. Полубояриной «Теоретические и методические основы профессиональной подготовки одарённых студентов музыкальных специальностей в высших учебных заведениях». Анализ данной проблемы свидетельствует, что она детерминирована такими тенденциями развития современного общества, как глобализация, интернационализация, интенсификация и интеграция. Охарактеризованы критерии развития музыкальной одарённости, к которым отнесены направленность на музыкальную деятельность, интеллектуально-творческие способности, музыкальность, эмоционально-волевая сфера. Результаты формирующего этапа педагогического эксперимента подтвердили достоверность гипотезы исследования и позволили сделать вывод об эффективности модели профессиональной подготовки одаренных студентов музыкальных специальностей.

А. Е. Перец в диссертации «Становление и развитие музыкального образования в Таврической губернии (конец XIX – начало XX столетия)», представленной на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, определяет исторические, социально-экономические, образовательные и культурные предпосылки становления музыкального образования в Таврической губернии. Установлено, что в Таврической губернии в конце XIX – начале XX века создана сложная система образования, включающая учебные заведения Министерства народного образования, а также частные, конфессиональные и профессиональные учебные заведения. Важная роль в учебно-воспитательном процессе всех типов учебных заведений Таврической губернии отводилась музыкальному образованию, которое способствовало морально-религиозному, патриотическому и эстетическому воспитанию учащихся.

Диссертация на тему «Подготовка будущих менеджеров к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности» Д. П. Алимасовой, представленная на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, посвящена изучению проблемы подготовки будущих менеджеров организаций и администрирования к использованию новых информационных технологий в профессиональной деятельности. В исследовании выделены уровни сформированности информационной компетентности будущих менеджеров: начальный (интуитивный), средний (продуктивный), достаточный (репродуктивный), высокий (творческий); разработана структурно-функциональная модель, представляющая единство цели, принципов, содержания и форм обучения, ожидаемого результата для достижения поставленной цели.

В диссертации О. А. Чорной на тему «Становление и развитие педагогической антропологии в Украине (вторая половина XX – начало XXI века)» изучена проблема современной философии образования, теоретический базис которой способствует анализу комплекса социальных стандартов, связанных с управлением широкомасштабными и радикальными переменами на всех уровнях отечественной образовательной системы. Установлено, что педагогическая антропология разрабатывает проблематику, посвящённую природе как отдельного человека, так и человеческого общества в целом, решает вопросы возможности воспитания и обучения.

Актуальная проблема развития компетентности учителя проанализирована в диссертационном исследовании О. Н. Кручины «Развитие профессионально-методической компетентности учителей иностранных языков в системе методической работы общеобразовательной школы». В работе разработаны и обоснованы теоретические и методи-

ческие основы профессионально-методической компетентности учителей иностранных языков, охарактеризованы уровни профессионально-методической компетентности учителей иностранных языков. Профессионально-методическая компетентность учителей иностранных языков рассмотрена как совокупность компетенций, наличие профессионально-методических знаний и опыта практической работы, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в общеобразовательной школе.

Анализируя научные источники по истории дошкольного образования, И. Н. Цюпак в диссертационной работе «Воспитание дошкольников в отечественных учебно-воспитательных учреждениях Херсонской области (вторая половина XX века)» уточняет основные факторы, повлиявшие на становление сети дошкольных учреждений Херсонской области. В диссертации выявлена специфика воспитания в дошкольных учреждениях Херсонской области второй половины XX века.

Проблему подготовки будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий исследует Георгиади А. А. В диссертации определена структура медиа-образовательной компетентности как показателя готовности будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий; охарактеризованы критерии, показатели и уровни сформированности медиа-образовательной компетентности студентов филологических факультетов; экспериментально проверена эффективность модели подготовки будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий; разработан учебно-методический комплекс для подготовки будущих учителей филологических специальностей к профессиональной деятельности с применением медиа-образовательных технологий.

На основе анализа философской, педагогической, психологической и методической литературы в диссертации А. А. Комаровой «Формирование профессионально-педагогической направленности будущих преподавателей иностранного языка в процессе магистерской подготовки» раскрыты основные аспекты проблемы формирования профессионально-педагогической направленности магистрантов – будущих преподавателей иностранных языков; определены педагогические условия формирования профессионально-педагогической направленности будущих преподавателей иностранных языков; разработана методика формирования профессионально-педагогической направленности у магистров – будущих преподавателей иностранных языков и проанализированы результаты её опытно-экспериментальной апробации.

В диссертации М. В. Иванниковой «Этнопедагогические традиции крымских татар в трудовом воспитании детей» проанализировано состояние разработанности проблемы; выявлена сущность и своеобразие этнопедагогических традиций трудового воспитания крымских татар; раскрыто содержание этнопедагогических традиций трудового воспитания крымских татар; обоснованы возможности и рассмотрены пути использования этнопедагогических традиции трудового воспитания крымских татар в практике воспитания современной молодёжи.

Проблема подготовки будущих филологов к проектной деятельности изучена Фоменко И. А. в диссертации «Подготовка будущих учителей филологических специальностей к проектной деятельности в основной школе». Автором выявлены и обоснованы педагогические условия, обеспечивающие эффективную подготовку будущих учителей филологических специальностей к проектной деятельности в основной школе, определены критерии и охарактеризованы уровни готовности будущих учителей филологических специальностей к проектной деятельности, разработан и апробирован

спецкурс «Организация проектной деятельности в основной школе» и его методическое сопровождение.

О. Ю. Горячук в диссертации «Формирование профессиональной культуры будущих менеджеров по туризму средствами мультимедийных технологий» проанализированы теоретико-методологические основы профессиональной общекультурной подготовки будущих менеджеров по туризму, охарактеризованы структурные компоненты профессиональной культуры будущего менеджера по туризму как инвариантной составляющей профессиональной компетентности специалиста сферы туризма. Автором разработана и экспериментально проверена эффективность смоделированной мультимедийной педагогической технологии формирования профессиональной культуры будущих менеджеров по туризму.

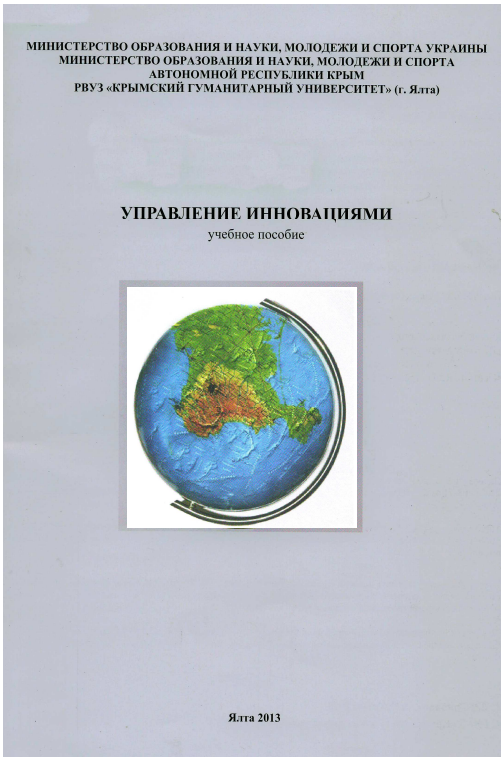
Л. А. Ковалерист

АННОТИРОВАННЫЙ БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ УКАЗАТЕЛЬ РАБОТ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА РВУЗ «КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ» (г. ЯЛТА) 2013-2014 гг.

Грибанов Василий Васильевич. Управление инновациями : учеб. пособие / В. В. Грибанов, А. Н. Казак. – Ялта : РИО КГУ, 2013. – 122 с. : табл., фот. – Прил.: с. 47–121.

В учебном пособии по управлению инновационной деятельностью рассматриваются проблемы оформления инновационных проектов, анализа спроса на научно-техническую продукцию, оценки эффективности инноваций.

Для студентов, аспирантов, преподавателей вузов, руководителей научно-исследовательских организаций и менеджеров.

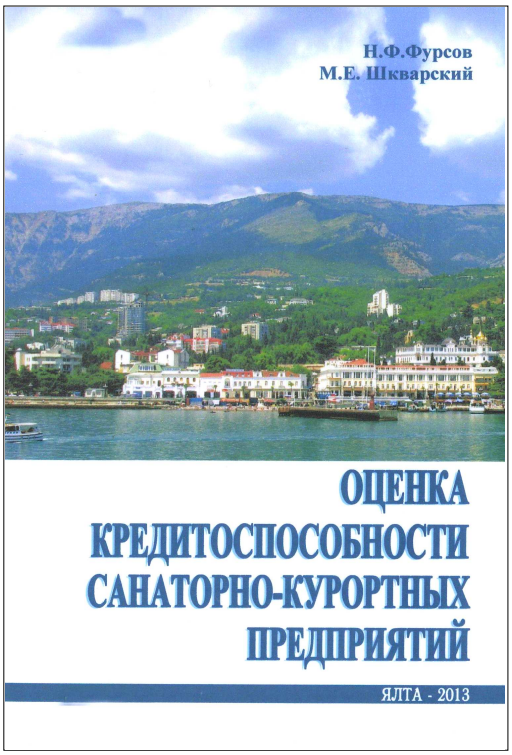


—

Фурсов Николай Федорович. Оценка кредитоспособности санаторно-курортных предприятий : учеб. пособие / Н. Ф. Фурсов, М. Е. Шкварский ; МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта). – Ялта : РИО КГУ, 2013. – 196 с. : табл. – Библиогр.: с. 115–116. – Прил.: с. 117–195

В пособии рассмотрены процедуры разработки и обоснования кредитной заявки санатория-заёмщика в учреждении коммерческого банка, этапы её согласования, оценка финансового состояния и анализ кредитоспособности санатория-заёмщика, а также процесс банковского кредитования и его эффективности.

Пособие адресовано студентам четвертого курса, изучающим дисциплину «Кредитование санаторно-курортных организаций».

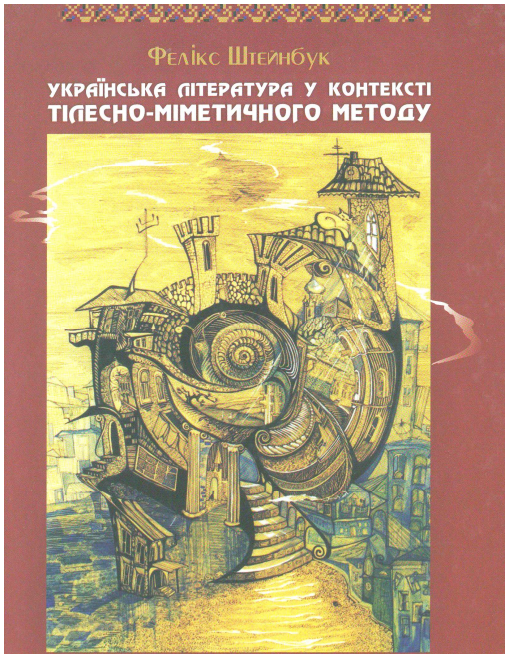


Штейнбук Фелікс Маратович. Українська література у контексті тілесного-міметичного методу : навч. посібник / Ф. М. Штейнбук ; МОНМС України, МОНМС АР Крим, РВНЗ «КГУ» (м. Ялта). – Сімферополь : АРІАЛ, 2013. – 389 с. – Бібліогр. в кінці розд. – Бібліогр.: с. 338–362. – Імен. покажч.: с. 363–368. – Предм. покажч.: с. 367–372. – Словник: с. 373–380

Учебное пособие соответствует содержанию и требованиям программы, утвержденной Министерством образования и науки Украины. Рассмотрены основные произведения, изучающиеся в курсе «История украинской литературы».

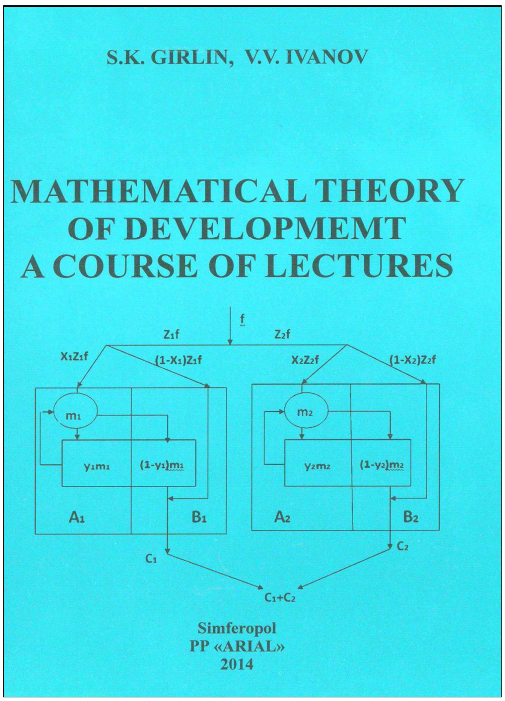
Анализ произведений произведён с помощью всех известных в современном литературоведении методов. Большое внимание уделено телесно-миметическому методу анализа художественных произведений, использование которого позволило открыть новые грани в известных текстах классических авторов и современных писателей.

Будет полезным литературоведам и всем, кто интересуется новейшими подходами к анализу художественных произведений.



Girlin, S. K. Mathematical Theory of Development. A Course of Lectures / S. K. Girlin, V. V. Ivanov. – Simferopol : PP «ARIAL», 2014. – 140 p. : il. – Bibliogr.: 52 nam.

Учебное пособие представляет собой расширенное изложение лекций по дисциплине «Моделирование развивающихся систем», читаемых несколько лет на английском языке профессором Гирлиным С. К. в Институте экономики и управления Крымского гуманитарного университета (г. Ялта) сту-



дентам математической специальности. В пособии приводятся необходимые теоретические сведения из теории интегральных уравнений Вольтерра, применяемых при моделировании экономических и других систем; определения основных понятий и некоторые теоремы теории моделирования развивающихся систем; решения различных оптимизационных задач распределения ресурсов между подсистемами системы, а также между взаимодействующими системами; приложения теории моделирования к ряду конкретных задач экономики, науки, образования; вопросы и задачи к коллоквиумам, зачету или экзамену; примеры формулировок на английском языке математических формул; англо-русский словарь.

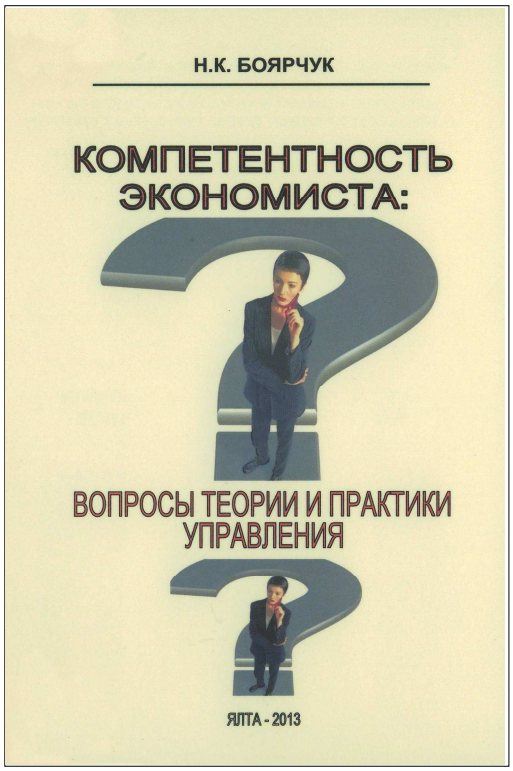
Пособие может использоваться студентами математических и экономических специальностей для самостоятельной работы, а также преподавателями высших учебных заведений России, Украины и англоязычных стран при изложении курсов «Математическая теория развития», «Моделирование развивающихся систем», «Математическое моделирование экономических систем», а также «Математическое моделирование естественных, искусственных и комбинированных систем».



Инновационно-логистическое обеспечение международного туризма и круизного бизнеса : монография / Р. Р. Ларина, В. В. Селиванов, Е. Ю. Лукьянова, М. А. Шостак. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2013. – 396 с. : табл., рис. – Библиогр.: с. 328–336. – Прил.: с. 337–395.

В монографии проведено исследование проблем инновационно-логистического обеспечения международного туризма и круизного бизнеса, вопросы организации логистики туристической деятельности, предложена общая методология организации пассажирских перевозок как важного сегмента в

общей системе организации международного туризма. Выполнен анализ основных тенденций развития мирового рынка пассажирских транспортных услуг, рассмотрена специфика организации пассажирских перевозок. Рассмотрены вопросы перспективы развития круизного судоходства на Чёрном море, а также современной деловой этики организации круизного бизнеса. Предложена методика расчёта себестоимости пассажирских перевозок при формировании круизных маршрутов.



Боярчук Надежда Константиновна. Компетентность экономиста: вопросы теории и практики управления : учеб. пособие для высш. шк. / Н. К. Боярчук ; ред. А. В. Глузман ; МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта), Кафедра педагогики и управления учебными заведениями. – Ялта : РИО КГУ, 2013. – 88 с. : рис., табл. – Библиогр.: с. 68–87.

Повышение качества образования и формирование конкурентноспособного специалиста являются одной из актуальнейших проблем для многих стран мира. Активизация глобализационных, интеграционных, инновационных процессов в экономике, требуют от современного специалиста широкого спектра профессиональных знаний, умений, навыков. Цель учебного пособия − раскрыть особенности проблемы формирования профессиональной компетентности у будущих экономистов.

Гирлин Сергей Константинович. Дифференциальные уравнения. Изучим самостоятельно : учебно-методическое пособие для студентов математических специальностей / С. К. Гирлин. – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2014. – 72 с. – Библиогр. в конце глав.

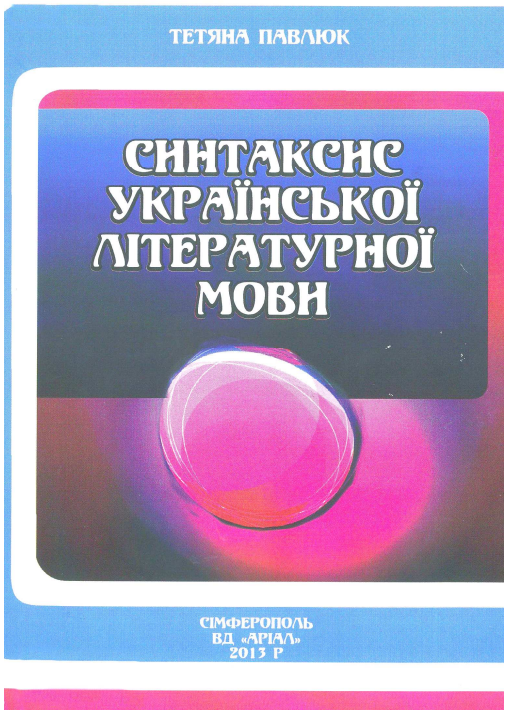
Издание предназначено для студентов и преподавателей кафедр высшей математики, содержит примеры и способы решения дифференциальных упражнений, разработанных автором.

Сборник афоризмов [практикум по развитию навыков устной речи] / МОНМС Украины, МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта); сост. З. Е. Ефимова ; рец.: Д. В. Новохатский, Н. В. Короткая. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – 43 с. – Библиогр.: с. 43.

Сборник афоризмов предназначен для студентов четвертого и пятого курсов дневной и заочной формы обучения по специальности «Филология». Сборник афоризмов является составной частью учебно-методического комплекса по дисциплине «Теория и практика перевода» и ставит целью повышение качества профессионально-ориентированной подготовки.

Павлюк Тетяна Павлівна. Синтаксис української літературної мови [для студентів філолог. спеціальностей] : навч.-метод.

посібник / Т. П. Павлюк. – Сімферополь: ВД «АРИАЛ», 2013. – 142 с. : табл. – Бібліогр.: с. 140–141.



Пособие содержит методические рекомендации к выполнению практических и семинарских занятий, самостоятельной работы, написанию курсовых и дипломных проектов, схемы и примеры анализа синтаксических конструкций, тестовые задания, контрольные работы, а также планы практических занятий, темы курсовых, дипломных работ, вопросы к экзамену по дисциплине. Пособие адресовано студентам филологических специальностей, преподавателям высших учебных заведений.

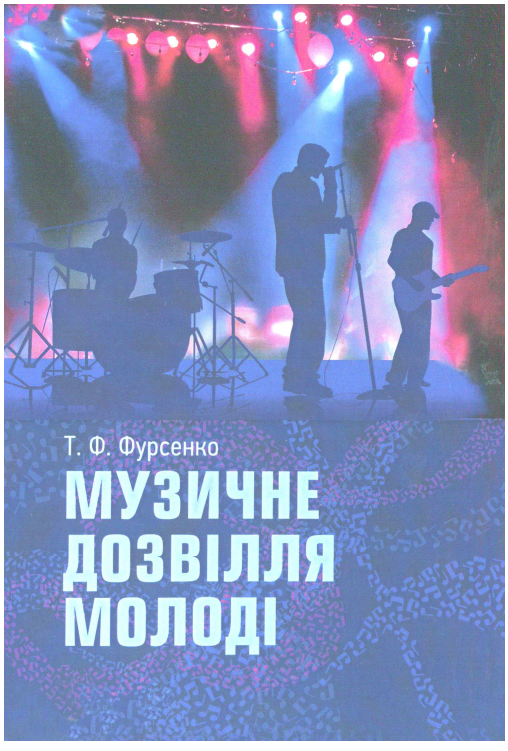
—

Практикум по развитию навыков устной речи / МОНМС Украины, МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта), Кафедра иностранной филологии и методики преподавания; сост. З. Е. Ефимова; рец. Д. В. Новохатский. – Ялта: РИО КГУ, 2013. – 38 с.: табл. – Библиогр.: с. 37.

Практикум по развитию навыков устной речи предназначен для студентов первого, второго и третьего курсов дневной и заочной формы обучения по специальности «Художественная графика» и «Графический дизайн». Является составной частью учебно-методического комплекса по дисциплине «Английский язык» и ставит целью повышение качества и углубление навыков профессионально-ориентированной устной речи.

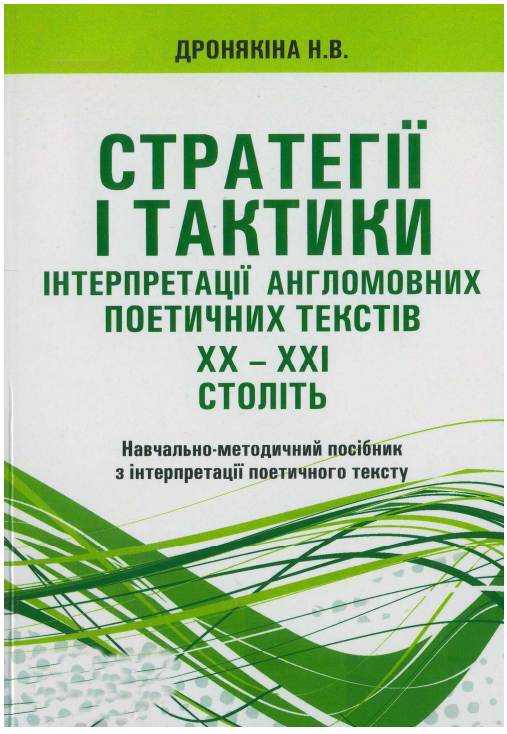
—

Фурсенко Тетяна Федорівна. Музичне дозвілля молоді : [підручник для студентів за фахом: 7.02020401 «Музичне мистецтво»] / Т. Ф. Фурсенко ; рец. О. В. Глузман ; МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ «КГУ» (м. Ялта). – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2013. – 452 с. : табл., портр., ноти, іл. – Бібліогр. в кінці тем.



В учебнике изложена теория и методика организации музыкального досуга учащейся молодежи. Обобщён опыт многих учёных и учителей-практиков, презентованы многочисленные примеры апробированных информационных методов и приёмов преподавания. Материал учебника направлен на подготовку специалистов, которые одновременно были бы и специалистами-профессионалами, и нестандартно мыслящими, творческими личностями. Учебник предназначен для будущих учителей музыки.

Дронякіна Надія Володимирівна. Стратегії і тактики інтерпретації англомовних поетичних текстів XX–XXI століть : навч.-метод. посібник з інтерпретації поетичного тексту / Н. В. Дронякіна ; МОНМС України, МОНМС АРК, РВНЗ «КГУ» (м. Ялта). – Сімферополь : ВД «АРИАЛ», 2013. – 136 с. : рис. – Бібліогр.: с. 116–134. – Дод.: с. 135.



Учебно-методическое пособие посвящено интерпретации поэтического текста в контексте когнитивной поэтики. В нём содержатся основные теоретические положения новой парадигмы лингвистических знаний, предлагается инновационный подход к объяснению словесно-поэтического образа, его разновидностей, типологии англоязычных поэтических текстов. В пособии рассмотрен образец использования интегративной когнитивной модели интерпретации англоязычного поэтического текста, содержатся индивидуальные задания, целью которых является обучение пониманию смысла англоязычных поэтических текстов XX–XXI вв. и тестовые задания для проверки теоретических знаний студентов.

Прокопенко Н. С. Податкове стимулювання розвитку агропромислового комплексу України : монографія / Н. С. Прокопенко, А. Ю. Гріненко, О. В. Короткова. – Львів : «Ліга-Прес», 2013. – 190 с. : табл., граф., іл. – Бібліогр.: с. 163–180. – Дод.: с. 181–189.

Монография посвящена рассмотрению теоретико-методических основ налогового стимулирования развития агропромышленного комплекса Украины. Основное внимание уделяется сущности налогового стимулирования, исследована ретроспектива налогового стимулирования активизации экономических процессов и рассмотрены методические подходы к его исполнению. Определены особенности процесса использования налоговых стимулов, проведён анализ налогового стимулирования агропромышленного комплекса Украины. Предложены концептуальные подходы к формированию механизмов налогового стимулирования развития агропромышленного комплекса на микроуровне.

Данная работа заинтересует практиков и учёных, преподавателей, аспирантов и студентов, а также всех, кто небезразличен к проблемам налогового стимулирования.

Ярая Татьяна Анатольевна. Сопровождение и поддержка детей и молодежи с особыми потребностями в учебных заведениях: психологический аспект : учеб.-метод. пособие / Т. А. Ярая ; рец.: Е. Ю. Пономарёва, Ю. В. Богинская ; МОНМС Украины, МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта), Региональный центр высшего образования инвалидов. – Ялта : Визави, 2013. – 44 с. : цв.ил., фот.цв. – Библиогр.: с. 42–43.



В пособии раскрыта проблема сопровождения и поддержки детей с особыми потребностями в учебных заведениях. Предлагается список требований к учебному заведению и специалистам, работающим с детьми с особыми потребностями.

Глузман Неля Анатоліївна. Технології вивчення освітньої галузі «Математика» : навч.-метод. посібник для підготовки фахівців спеціальності 7.01010201 «Початкова освіта» освітньо-кваліфікац. рівня «спеціаліст» / Н. А. Глузман, Н. В. Давкуш ; рец.: Г. П. Шевченко, М. Я. Ігнатенко ; РВНЗ «КГУ» (м. Ялта), Євпаторійський ін-т соц. наук. – Сімферополь : «Таврида», 2013. – 188 с. : табл. – Дод.: с. 154–169. – Бібліогр.: с. 170–186.



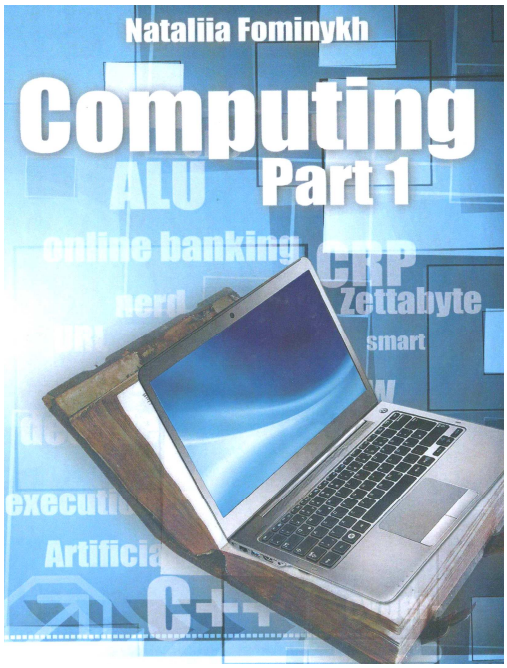
Научно-методическое пособие представляет собой концентрированный отпечаток исследовательско-практической деятельности учёных-методистов начальной ступени образования Украины, определяющей стратегию модернизации методико-математической подготовки будущих учителей в контексте реализации компетентного подхода.

Курс лекций и практикум, содержащиеся в пособии, разработаны в соответствии с новой редакцией Государственного стандарта начального образования, новыми планами и программами. Для студентов специальности „Начальное образование”, преподавателей высших учебных заведений, учителей начальной школы, работников институтов последипломного образования.

Аджиева Лєнара Сейдаметівна. Крим: влада – економіка – довкілля (наук. аспект (1861–1917 рр.) : монографія / Л. С. Аджиева ; РВНЗ КГУ (м. Ялта), Євпаторійський ін-т соц. наук. – Сакі : ПП «Підприємство Фєнікс», 2013. – 156 с. : табл., рис., портр. – Дод.: с. 107–132. – Бібліогр.: с. 133–151.

В монографии осуществляется анализ развития и деятельности научно-исследовательских организаций Крыма в системе отношений: власть – экономика – окружающая мир 1861–1917 гг., выявлены причины, влияющие на усиление научно-исследовательской работы в указанный период. Выяснены основные тенденции развития мирового сельскохозяйственного дела и природоведения, раскрыт вклад Никитского ботанического сама и научно-образовательного центра «Магарач» в обеспечение развития основных отраслей экономики, модернизацию паркового хозяйства, винодельческой отрасли. Данная работа вызовет интерес учёных, преподавателей, аспирантов, студентов и всех, кто интересуется историей Украины, Крыма, краеведением и историей науки.

—



Fominykh N. Computing : навч. посібник з англ. мови для студентів немовних спец. внз. Part 1 / N. Fominykh. – Севастополь : Рібест, 2013. – 224 с.

Учебное пособие является первой частью компьютерно ориентированного учебно-методического комплекса по английскому языку для будущих специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с использованием информационно-коммуникативных технологий; предназначено для формирования англоязычного словаря профессиональных IT-терминов, развития речевых умений будущих специалистов. Базой пособия являются академические аутентичные англоязычные тексты профессиональной тематики. Автором разработаны упражнения на понимание прочитанного, творческие поисковые задания, тесты.

—

Кьоппль Ольга Іванівна. Антикризове управління в контексті забезпечення енергетичної безпеки держави : монографія / О. І. Кьоппль. – Ялта : ВД «АРИАЛ», 2013. – 185 с. : табл., рис. – Дод.: с. 152–165. – Бібліогр.: с. 166–185.

Монография посвящена исследованию антикризисного управления в контексте обеспечения энергетической безопасности, которое рассматривается как государственное управление в условиях кризисных явлений. Пояснены особенности украинской модели обеспечения надежного уровня энергетической безопасности в контексте мирового опыта.

Монография рекомендована для госслужащих, специалистов в области государственной исполнительной власти, преподавателей вузов, научных сотрудников, аспирантов, студентов и всех, кто интересуется вопросом государственного управления.

—

Пономарёва Елена Юрьевна. Теория и практика предупреждения дезадаптации субъектов педагогической деятельности : монография / Е. Ю. Пономарёва ; МОНМС Украины, МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта). – Ялта : РИО КГУ, 2013. – 263 с. : табл. – Прил.: с. 214–238. – Библиогр.: с. 239–263



В монографии изложены результаты теоретического и эмпирического исследования дезадаптации субъектов педагогической деятельности. Рассмотрены теоретико-методологические аспекты изучения дезадаптации личности, представлены результаты исследований отечественных и зарубежных учёных проблемы дезадаптации личности, основные подходы к изучению процесса адаптации – дезадаптации. Представлена психологическая характеристика дезадаптированных детей дошкольного возраста, рассмотрены факторы, негативно влияющие на процесс адаптации ребёнка к дошкольному учреждению, особенности профилактики и коррекции дезадаптации детей данного возраста. Приведены результаты изучения уровня готовности педагогов к работе с дезадаптированными детьми.

Для учёных, психологов, аспирантов, студентов, а также широкой читательской аудитории.

Сборник разговорных тем для студентов дневной и заочной форм обучения института экономики и управления / МОНМС Украины, МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта), Институт филологии, истории и искусств, кафедра иностранной филологии и методики преподавания ; сост. З. Е. Ефимова. – Ялта : РИО КГУ, 2014. – 55 с. : табл. – Прил.: с. 44–53. – Библиогр.: с. 54–55.

Сборник разговорных тем предназначен для студентов первого, второго и третьего курсов дневной и заочной формы обучения всех специальностей Института экономики и управления. Практикум является составной частью учебно-методического комплекса по дисциплине «Английский язык» и ставит целью развитие навыков устной речи.

Сучасні тенденції управління розвитком організаційно-економічних систем (новий погляд) : колективна монографія / РВНЗ «КГУ» (м. Ялта) ; ред. Р. Р. Тіміргалієва. – Сімферополь : ВД «АРИАЛ», 2014. – 662 с. : табл., рис., граф. – Бібліогр. в кінці тем.

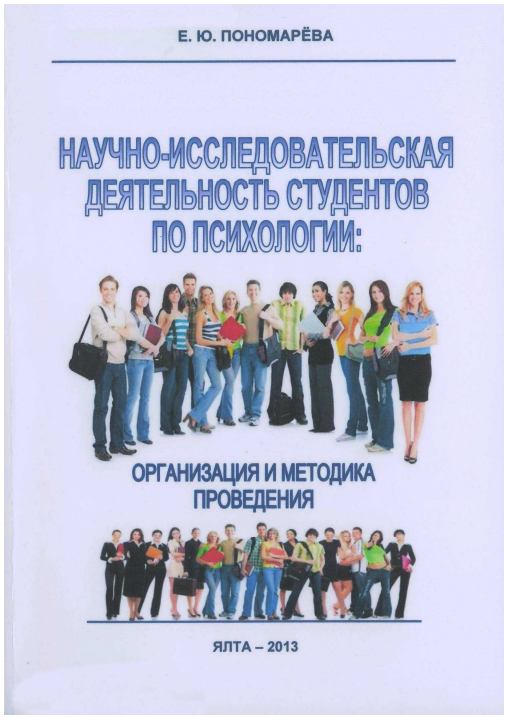
Коллективом авторов раскрыт определённый круг задач, включающий в себя анализ теоретических аспектов, тенденций развития и концептуальных основ формирования стратегии управления развитием организационно-экономических систем разного уровня и упорядоченности стратегии информационно-коммуникационного обеспечения технологий управления, экономико-математического обоснования и моделирование процессов управления, развития и обеспечения эффективной деятельности субъектов хозяйствования, концепции логического управления и вопросов оценки экономической



эффективности и экономического риска в их деятельности, развитие инновационных подходов и действующих механизмов управления. Данная монография позволяет не только определить современные тенденции, но и ознакомиться с новым взглядом учёных на институт управления, построить теоретико-методологическую основу формирования эффективных механизмов управления организационно-экономическими системами в условиях трансграничного сотрудничества и международной интеграции.

Издание предназначено для студентов, аспирантов, ученых и практиков, занимающихся современными проблемами управления и развитием организационно-экономических систем разного уровня.

Пономарёва Елена Юрьевна. Научно-исследовательская деятельность студентов по психологии : организация и методика проведения : учеб.-метод. пособие для студентов психолог. спец-тей вуза / Е. Ю. Пономарёва ; рец.: В. А. Семиченко, О. Г. Солодухова ; МОНМС Украины, МОНМС АРК РВУЗ «КГУ» (г. Ялта). – Ялта : РИО КГУ, 2013. – 102 с. : табл. – Библиогр.: с. 84–86. – Прил.: с. 87–102.



В учебно-методологическом пособии представлена систематизированная информация по организации, методике и технике выполнения студентами научных исследований по психологии. Рассматривается структура курсовой, бакалаврской и магистерской работ, даются методические рекомендации по их выполнению. Рассматривается характеристика таких важных элементов процедуры научного исследования, как выбор объекта, предмета, проблемы исследования, формулирование задач, гипотезы, выбор методов научного поиска, анализ результатов, порядок защиты научной работы. Пособие предназначено для студентов психологических специальностей высших учебных заведений.

Международный опыт организации инклюзивного обучения детей и молодежи с особыми потребностями : учеб.-метод. пособие / МОНМС Украины, МОНМС АРК, РВУЗ «КГУ» (г. Ялта) ; сост. Т. В. Некрут ; рец.: О. Н. Усатенко, Е. В. Моцовкина. – Ялта : Визави, 2013. – 90 с. : цв.ил. – Словарь: с. 86–88. – Библиогр.: с. 89–90.



В пособии проанализирован и представлен опыт организации инклюзивного образования стран Европы и США, раскрыты основные понятия инклюзивного образования, сущность, терминология, подходы образовательной политики зарубежных стран, принципы эффективной реализации инклюзивного обучения.

Остапович М. В. Методи обчислень: навч. посіб / М. В. Остапович, А. М. Майорова, Ю. М. Міцай. – Сімферополь : ВД «АРІАЛ», 2013. – 306 с.

В учебном пособии содержатся основы теории решения математических задач числовыми методами (метрические пространства, теорема Банаха, банаховые и гильбертовые пространства, основные теории математического анализа).

Рассмотрены методы решения систем линейных алгебраических уравнений, вычисления определителей, нахождения обратной матрицы, полиномиального интерполирования функций, интерполирования кубическими сплайнами, апроксимации функций обобщенными полиномами (алгебраическими и тригонометрическими в частном случае) методом наименьших квадратов, решения нелинейных уравнений и их систем, численного интегрирования неопределенных интегралов, задач Коши для одномерных нормальных дифференциальных уравнений и их систем.

Сапожников С. В. Вища педагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону : історія і учасність : монографія / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ : Інновація, 2013. – 480 с.

Монография посвящена проблемам высшего педагогического образования в странах Черноморского региона (Азербайджан, Албания, Болгария, Армения, Греция, Грузия, Молдова, Россия, Румыния, Турция, Украина.) Освещена история становления и развития высшего педагогического образования, определены особенности, содержание, структура и функции систем высшего педагогического образования; предложена организационная модель высшего педагогического образования и представлен обзор современных концепций, доктрин, стратегий и программ его развития в странах Черноморского региона. Представлены научно-методические подходы к организации учебного процесса в педагогических университетах и колледжах указанных стран и проанализированы педагогические технологии обучения и воспитания будущих специалистов в сфере образования.



Для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений и всех, кто интересуется проблемами высшего педагогического образования в Украине и зарубежом.

Теория и практика глубинной психокоррекции : Седьмая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко / сост. : Андрущенко В П., Глузман А. В. – К. : НПУ имени М. П. Драгоманова, 2013. – 295 с. : ил.

Седьмая Авторская школа академика НАПН Украины Т. С. Яценко, проходившая в период с 25 по 30 апреля 2011 г. (г. Ялта), представлена в учебнике-практикуме, составленном на основе аудио- и видеоматериалов. В книге раскрыты теоретические основы и инструментально-практический аспект глубинной психокоррекции по методу активного социально-психологического познания, разработанному Т. С. Яценко.

Содержание учебника-практикума ориентировано на углубление психодинамических основ глубинной психологии; понимание целостности психического в его системной упорядоченности и функциональной взаимозависимости сфер сознательного и бессознательного; уточнение методологических аспектов глубинной коррекции с учётом законов внутренней логической упорядоченности психического на уровне сознания и бессознательного.



НАШИ АВТОРЫ



Вожегова
Татьяна Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Головко
Ольга Николаевна –
доктор педагогических наук,
доцент, Севастопольский национальный технический университет

Глузман
Александр Владимирович –
доктор педагогических наук,
профессор,
академик НАПН Украины,
ректор РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»
(г. Ялта)

Глузман
Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук,
профессор,
директор Евпаторийского института социальных наук
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»
(г. Ялта)

Горбунова
Наталья Владимировна –
доктор педагогических наук,
профессор,
руководитель Института педагогики, психологии и инклюзивного образования,
РВУЗ «Крымский гуманитарный университет»
(г. Ялта)

Извеков
Игорь Николаевич –
доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
Института образовательных
технологий РАО (г. Сочи)

Колояниди
Вероника Витальевна –
магистрант,
РВУЗ „Крымский гуманитарный
университет” (г. Ялта)

Легеза
Лариса Анатольевна –
кандидат юридических наук,
заведующая кафедрой правоведения,
Межрегиональная Академия
управления персоналом

Лепинская
Виолетта Олеговна –
аспирант кафедры философии
и социальных наук,
РВУЗ „Крымский гуманитарный
университет” (г. Ялта)

Мироненко
Виктория Владимировна –
кандидат педагогических наук,
Черноморское высшее военно-
морское ордена Красной Звезды
училище им. П. С. Нахимова,
г. Севастополь

Пальчук
Марина Ивановна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Государственная бюджетная
профессиональная
образовательная организация
„Симферопольский колледж
индустрии гостеприимства”

Попковский
Виталий Викторович –
магистрант,
РВУЗ „Крымский гуманитарный
университет” (г. Ялта)
Ратовская
Светлана Викторовна –
кандидат педагогических наук,
доцент, докторант,
РВУЗ „Крымский гуманитарный
университет” (г. Ялта)

Редькина
Людмила Ивановна –
доктор педагогических наук,
профессор,
РВУЗ „Крымский гуманитарный
университет” (г. Ялта)

Рокотянская
Леся Олеговна –
старший преподаватель кафедры
социальной педагогики,
РВУЗ „Крымский гумманитарный
университет” (г. Армянск)

Селезнёва
Наталья Евгеньевна –
старший преподаватель кафедры
гуманитарных наук,
Академия ВМС им. П. С. Нахимова,
г. Севастополь

Скоробогатова
Мария Ростиславовна –
кандидат педагогических наук,
доцент,
Таврический национальный
университет
имени В. И. Вернадского,
г. Симферополь

Халилев
Руслан Амдеевич –
доктор юридических наук,
профессор,
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет” (г. Ялта)

Чвала
Марина Станиславовна –
ассистент кафедры
изобразительного искусства,
методики преподавания и дизайна,
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет”
(г. Ялта)

Шушара
Татьяна Викторовна –
доктор педагогических наук,
доцент,
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет”
(г. Ялта)

Ярая
Татьяна Анатольевна –
старший преподаватель кафедры
социальной педагогики,
РВУЗ „Крымский гуманитарный университет”
(г. Ялта)