

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

М.Ю. Бокарев
доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой
высшей математики
директор
Институт профессиональной педагогики
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
ipp_bga_rf@mail.ru

О.С. Бычкова
кандидат педагогических наук, доцент
профессор кафедры теории
и методики профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
olga3065@mail.ru

Психолого - педагогическая составляющая содержания дополнительных профессиональных программ по направлению «Преподаватель образовательной организации» согласно требованиям профессионального стандарта

Определяется специфика психолого – педагогической составляющей содержания курсов переподготовки и повышения квалификации преподавателей образовательных организаций в дополнительном профессиональном образовании

Ключевые слова: психолого - педагогическая составляющая, учебные программы; подготовка преподавателей; профессиональный стандарт

Законодательство в сфере формирования профессиональных квалификаций развивается в направлении замены квалификационных характеристик профессиональными стандартами. Создана нормативная правовая база разработки профессиональных стандартов: утверждены порядок разработки и применения, уровни квалификаций, сам профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» утвержден приказом Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 608н (зарегистрирован Минюстом России 24 сентября 2015 года, регистрационный № 38993). Согласно Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание основных и дополнительных профессиональных программ должно учитывать требования профессиональных стандартов.

Развитие системы дополнительного профессионального образования невозможно без осознания огромной роли общей культуры и психолого - педагогической, личностно-творческой составляющей в самореализации преподавателя. Характерные для современного общества изменения во всех сферах жизни и деятельности человека, активное освоение культурных ценностей объективно требуют превращения профессиональной подготовки и переподготовки по направлению «Преподаватель образовательной организации» в целенаправленную систему воспроизводства и создания педагогической культуры.

Но какие бы перемены ни происходили в трансформации образования, все они обязательно касаются преподавателя вуза, педагога и ученого как носителей научного знания, культурно - педагогического опыта общества.

Сегодня практически во всех предлагаемых учебных программах подготовки к преподавательской деятельности, оговаривается, что они разрабатываются с учетом преемственности с базовыми программами учебных дисциплин (например, курс «Педагогика и психология высшей школы» должна сохранять преемственность с программой «Основы психологии и педагогики»).

Однако, в данном направлении необходимо учитывать специфику содержания и соблюдение баланса теоретических, практикоориентированных и психологически оснащенных курсов, что и становится приоритетной задачей.

Отдельного анализа заслуживает выбор дисциплин, включаемых в учебный план подготовки и переподготовки к преподавательской деятельности как дополнительной квалификации.

Большое внимание уделяется общепрофессиональным педагогическим дисциплинам, поддерживающим именно психолого-педагогическую направленность

В программу по направлению «Преподаватель образовательной организации» Института профессиональной педагогики (ИПП) Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота в базовый (инвариантный) и профессиональный блок включены такие курсы как «Методология современного образования», «Психология в образовательной деятельности», «Педагогика высшей школы», «Психология высшей школы», « Организация профессиональной поддержки аспирантов и преподавателей», «Психологические основы профессионального развития» и др.

Данные дисциплины призваны решать, не только задачу формирования теоретических знаний преподавателя, без которых он не сможет осуществлять процесс профессионального образования, но и становления повышения профессиональной психолого-педагогической культуры преподавателя высшей школы, которая обусловлена возрастающими требованиями к уровню общекультурной и специальной подготовки; сменой общеобразовательных парадигм, подготовкой будущих специалистов к профессиональному, компетентному вхождению в рынок труда.

По мнению экспертов, названные дисциплины отвечают за формирование гуманистического педагогического мышления. Психолого - педагогическая составляющая содержания программ выступает в качестве устойчивых ориентиров, с которыми педагоги соотносят свою жизнь и педагогическую деятельность.

Вплетение общечеловеческих ценностей - добра и красоты, справедливости и долга, равенства и чести - в палитру ценностей дополнительного профессионального обучения и переподготовки создает ту основу, на которой разрабатывается содержание педагогического образования в целом.[3]

Дисциплины прикладной или деятельностной направленности отвечают за формирование профессиональных умений специалиста, а значит, в целом, — за профессиональную компетентность.

Наряду с этим в последние годы используются специализированные учебные программы по развитию компетентности преподавателей в областях деятельности в сфере информационных технологий: компьютерная грамотность, использование компьютеризированных версий тестов и т.п. (курс «Информационно –образовательные технологии»).

Изменяется отношение к проблеме подготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы, а именно:

-наряду с наличием профессиональной квалификации, научной степени (для штатных преподавателей) получает развитие дополнительная квалификация в области психолого-педагогической подготовки

-четко определяются условия доступа к преподавательской деятельности и критерии соответствия уровня профессионально-педагогической компетентности [2].

Подготовка к деятельности преподавателя в образовательной организации фокусируется на тех аспектах деятельности, которые являются специфичными для преподавания и наиболее сложными, вызывающими проблемы.

Такая постановка не предполагает охват всей совокупности профессионально-педагогических функций и должностных обязанностей.

Приоритетным поэтому является принцип востребованности той или иной конкретной профессиональной компетентности преподавателя[4].

В качестве такого приоритета может рассматриваться формирование нового типа проектно-конструктивного мышления, помогающего строить учебно-воспитательную ситуацию, центрированную на учебной деятельности обучающихся.

Работа с содержанием учебной дисциплины для каждого преподавателя наиболее важный элемент профессиональной деятельности. Актуальность ее повышается в современных условиях.

Кафедра «Теории и методики профессионального образования» Института профессиональной педагогики является интеллектуальным цехом и разрабатывает программы, действующие несколько лет. В процессе подготовки и осуществления педагогической деятельности по направлению «Преподаватель образовательной организации» обучающиеся овладевают психолого-педагогическими ценностями, субъективируют их, что впоследствии явится степенью реализации потенциального в актуальное.

Особенностью психолого – педагогической составляющей в содержании дополнительных профессиональных программ по направлению «Преподаватель образовательной организации» является укрупнение дисциплины или, наоборот, ее дробление, в результате чего приходится составлять новые программы.

В системе дополнительного профессионального образования программы выполняют заказ слушателей на актуальную информацию[1].

Современные требования к структурированию содержания обуславливаются следующими составляющими: содержание образования — это часть информации об окружающем мире, предназначенная для усвоения, часть внешней информации, предназначенная стать внутренним знанием.

Внешний мир состоит из систем, информация о них — тоже система, информационная. Поэтому системное представление содержания дисциплин предполагает явление *системности*;

-целостное восприятие и представление всего объема информации учебного курса дает возможность составления преподавателем совместно с обучающимися «прейскуранта» видов учебной деятельности; *непрерывность* обеспечивает преодоление хаоса в работе с содержанием, которой чревато механическое деление содержания на части, использование блоков, не оформленных в модули. Решение проблемы фрагментарности в подаче информации является важным для обеспечения организованности мышления, сознания;

-возможность выбора индивидуальной траектории продвижения при усвоении содержания дисциплины; если слушатель не понимает, для чего ему та или иная информация, где и как она ему пригодится, то усвоения не происходит. На некоторое время информация задерживается в памяти, не становясь знанием, и утрачивается. Если же, содержание дисциплины предусматривает *актуализацию* (понимание актуальности, важности, значимости), то усвоение информации мотивировано, результативно;

-технологичность учебного процесса предполагает подготовку и использование методических матриц , т.е. алгоритм изучения содержания включает последовательность процедур, выполнение которых воспитывает уважение к технологичности труда — сначала учебного, а впоследствии — профессионального. Работа по алгоритму не

является рутинной, она включает многообразие методов консультирования, отбора и оформления информации, самооценки, способствует творчеству;

-развитие продуктивного мышления в обеспечении связей новой информации с ранее усвоенной, что является ценным результатом мышления. Обретение собственных мыслей, произведенных в поисках связей между элементами изучаемых систем, подсистем, которые являются субъективным открытием, новым знанием, творчеством, позволяют пережить состояние инсайта;

-развитие навыков рефлексивной культуры в подготовке специалиста - немаловажная задача. Если человек сам принимает решение, он готов брать на себя ответственность за его выполнение. Осознание собственного результата — это ответственность за него и за процесс достижения.

Модульная система обучения создает условия для самооценки, самоанализа, для сопоставления своих результатов с результатами других, что способствует овладению технологией рефлексии;

деятельностный подход обеспечивается возможностью самоопределения, самостоятельностью в принятии решения, создаваемой условиями выбора. Выбор начала продвижения (элемента рассматриваемой системы), выбор направления продвижения - это тренинг в самостоятельности, субъектности и, по большому счету, в демократичности. Обеспеченная мотивация, самостоятельное продвижение в усвоении содержания позволяют осваивать методы работы с информацией, развивают способности[5].

Таким образом, содержание дисциплины делится на репродуктивное (взял готовенькое и положил в память) и продуктивное (произвел сам интеллектуальный продукт, сопровождаемый позитивным эмоциональным состоянием), в целом это тренинг в человеческом, в духовности, в творчестве/

Особенностью курсов при подготовке преподавателей по направлению «Преподаватель образовательной организации» является предоставление возможности выстраивать индивидуальную образовательную траекторию и в качестве выпускной работы выбрать любой жанр научно — методических материалов.

Литература

1. Бокарев М.Ю., Бычкова О.С. Специфика содержания и баланс теоретических и практико-ориентированных курсов при подготовке преподавателей технических вузов: опыт работы// Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки(теория и методика профессионального образования): научный рец. журнал / под ред. д-ра пед.наук, проф. Бокаревой Г.А. Калининград:БГАРФ, 2012. Вып.4(22). -С.18-22
2. Исаев Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е.И. Исаев С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С.57-66.
3. Матушанский Г.У. Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе // Психологическая наука и образование. – 2001. – №2. – С. 24-30.
4. Психология и педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Сост. и отв. редактор А.А. Радугин; научный редактор Е.А. Коротков. – М.: Центр, 2002. – 256 с. – ISBN 5-88860-054-7.
5. Шумская Л.И. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы [Текст]: Учебно-методическое пособие для слушателей системы последипломного образования. / Л.И. Шумская, О.Б. Дормешкин. – Мн.: БГЭУ, 2000. – 74 с. – ISBN нет.

кандидат педагогических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К.Минина
г. Нижний Новгород
ifilchenkova@yandex.ru

Основные идеи и подходы к вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность

Представлены результаты анализа научных работ по определению основных подходов к вовлечению преподавателей вуза в инновационную деятельность. Выделенные подходы (системный, средовой, личностно-ориентированный, ресурсный и синергетический) обеспечивают теоретико-методологическое обоснование модели вовлечения преподавателей в инновационную деятельность и дают основу для дальнейших практических разработок

Ключевые слова: инновационная деятельность; вовлечение; методологические подходы

В современных условиях возрастают требования к профессиональной деятельности преподавателя: по обновлению содержания образовательных программ и совершенствованию организации образовательного процесса; по применению инновационных образовательных и оценочных технологий; по обеспечению сетевого взаимодействия и академической мобильности; по проектированию новых образовательных продуктов и т.п.

Усиливается влияние инновационной деятельности преподавателя вуза на качество профессиональной подготовки студентов [4]. Вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность мы определяем в качестве педагогической цели инновационного менеджмента в вузе [7]. Моделирование процесса вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность предполагало выбор и обоснование общетеоретических подходов, основанных на следующих идеях:

1. В социальной философии в самом обобщенном смысле инновация предполагает внедрение нового (новшества) в какую-то систему и это приводит к изменению этой системы, но новое либо открывают в природе, либо создают в ходе человеческой деятельности [6]. Инновационные изменения [1] касаются не только среды, но и самого субъекта преобразований, «вписанного» в эту среду, требуя от него особого стиля мышления и компетенций, необходимых для полного и целостного осуществления инновационной деятельности. Таким образом, указанные идеи позволяют рассматривать образ инновационно активного человека и приводят к необходимости постановки педагогических целей формирования качеств личности, позволяющих успешно осуществлять инновационную деятельность.

2. Инновации рассматриваются как новый инструментарий управленческой практики и действенный фактор повышения общей эффективности функционирования вузовской организации [2]. Вовлечение преподавателей в инновационную деятельность является целью инновационного менеджмента в вузе. Рассматривая процесс управления инновациями в образовательных учреждениях, мы можем определить инновационную деятельность в вузе как совокупность процессов: учебно-научно-инновационного процесса и стратегического процесса формирования человеческого потенциала. Преподаватели могут быть вовлечены в эти систематизированные процессы.

3. С точки зрения психологии в ходе профессионального развития возникают барьеры [3]. Психологические барьеры рассматриваются как факторы, стимулирующие либо разрушающие деятельность. Преодоление барьеров требует от личности использования собственных ресурсов – с одной стороны, а с другой (по результатам социологических исследований) – ресурсов образовательной среды. Целенаправленный

процесс преодоления барьеров инновационной деятельности и представляет собой вовлечение преподавателей вуза в инновационную деятельность [8].

В качестве методологической базы исследования вовлечения преподавателей в инновационную деятельность нами были выбраны системный, средовой, личностно-ориентированный, ресурсный, синергетический подходы.

Системный подход выступает в качестве основополагающего подхода к исследованию процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность. Основные положения системного подхода в педагогической науке заложены в работах Э.Г. Юдина, И.В. Блауберга, Н.И. Бондаренко, В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Субетто и др.

В современных научных исследованиях системный подход используется как совокупность идей, методов познания, изучения и проектирования действительности, как методическая ориентация в описании и объяснении сущности и закономерностей развития объектов как систем.

В рамках проводимого исследования применение идей системного подхода к моделированию системы вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность позволило:

- выявить структурные элементы системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность и представить процесс управления участием преподавателей в инновационной деятельности в виде целостной системы функций, видов деятельности и мероприятий;

- определить систему вовлечения преподавателей в инновационную деятельность как динамическую (её динамическое состояние определено входами, выходами, целями, функциями управления, ресурсами, обратными связями);

- изучить взаимосвязи системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность с инновационной средой вуза;

- определить основные принципы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность.

В основу проектирования модели преподавателей в инновационную деятельность нами был также положен *синергетический подход*. Изучению вопросов, связанных с синергетикой, посвящены работы В.А. Аршинова, Е.Н. Князевой, С.П. Курдюмова и др.; теории самоорганизации с педагогической точки зрения — М.В. Богуславского, А.А. Ворожбитовой, Г.Г. Малинецкого и др.; педагогической синергетики — В.И. Андреева, В.Н. Корчагина, Н.М. Таланчук, О.Н. Федоровой и др.; синергетического подхода - В.Г. Буданова, С.В. Кульневича, Н.М. Таланчука, В.Г. Виненко и др.

Цель синергетического подхода к исследованию явлений и процессов состоит в выявлении общих идей, общих методов, общих закономерностей процессов самоорганизации, самоуправления, саморазвития исследуемых систем в самых различных областях знания.

Проецируя исходные положения синергетического подхода на систему вовлечения преподавателей в инновационную деятельность, нами сформулирован ряд основных идей, обуславливающих реализацию этого процесса на практике:

- система вовлечения преподавателей в инновационную деятельность может быть представлена в качестве объекта исследования, обладающего системным синергизмом, т.е. это система, способная к самоорганизации, самосохранению, саморазвитию.

Соответственно, осуществлять управление этой системой можно только посредством целенаправленного изменения компонентов этой системы, количественного и качественного развития взаимосвязей между компонентами системы, создания благоприятных условий для протекания процессов участия преподавателей в инновационной деятельности;

- источниками развития системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность является синергизм её внутренних компонентов и их взаимодействия как на уровне внутреннего, так и внешнего взаимодействия с инновационной образовательной средой;

- ведущее место в проектировании системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность отводится личности преподавателя как синергетической, социальной, саморазвивающейся подсистемы.

Средовой подход как методологическое основание исследования основан на идее исследования объекта через призму активного взаимодействия его с образовательной средой.

Средовой подход к педагогическим исследованиям разрабатывался в течение последних десятилетий рядом отечественных и зарубежных учёных. Образовательную среду исследуют как условие существования образовательных систем (Г. Н. Сериков), как совокупность отношений, формирующихся между субъектами образования (Ю. В. Васильев, Е. С. Комраков), как взаимосвязь процессов превращения наличного социокультурного окружения в средства осуществления современного образования (В. И. Слободчиков, Л.И.Новикова, В.Д. Семенов и др.); как объект конструирования применительно к практике обучения и воспитания (В. Г. Бочарова, Г. Ю. Беляев, М. В. Кларин, В. А. Ясвин, Ю.Б. Кулюткин и др.). В рамках нашего исследования средовой подход предполагает моделирование системы комплексных целенаправленных действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в средство диагностики и проектирования необходимого результата.

Система действий со средой должна превращать её в средство комплексного целенаправленного воздействия на объект исследования или педагогической практики. Её основу в таком случае будут составлять прогнозирование разрешающих возможностей среды, конструирование ее надлежащих значений, моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений, планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий.

С точки зрения выбранной средовой методологии, сформулируем основные идеи средового подхода к проектированию системы вовлечения преподавателей вуза к инновационной деятельности:

- образовательная среда рассматривается как необходимое условие инновационных изменений и основной фактор, влияющий на вовлечение преподавателей в инновационную деятельность;

- образовательная среда вуза в контексте вовлечения преподавателей в инновационную деятельность должна рассматриваться как инновационная среда и также являться важнейшим объектом для моделирования;

- в образовательном процессе осуществляется непрерывное взаимодействие преподавателей с инновационной образовательной средой, выражающееся в конструировании субъектами самой среды и в построении и распространении инновационной практики;

- границы инновационной образовательной среды подвижны и не определяются предметностью среды, они зависят от способности преподавателей выстраивать коммуникационные связи и отношения, направленные на создание и распространение разнообразных инноваций;

- в основу вовлечения преподавателей в инновационную деятельность в условиях инновационной образовательной среды необходимо заложить комплексную системную поддержку разнообразных направлений взаимодействия преподавателей с социальным, культурным, информационным окружением, направленную на построение инновационной образовательной практики;

– вовлеченность преподавателей в инновационную деятельность рассматривается как основной фактор формирования конкурентных преимуществ образовательной среды вуза.

Личностно-ориентированный подход занимает ведущее место в исследовании и проектировании процесса вовлечения преподавателя в инновационную деятельность.

Разработка личностно-ориентированного подхода как методологической базы педагогических исследований осуществлялась по различным направлениям: развитие личности в деятельности (А.Н. Леонтьев, В.А. Петровский и др.); развитие личности в период обучения и воспитания в общеобразовательной школе (Ш.А. Амонашвили, Л.С. Выготский, К. А.Абульханова-Славская, М.В. Кларин и др.); ценностные основания личностно-ориентированного воспитания (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) и др.

В основе личностно-ориентированного подхода лежит ориентация на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечению и поддержке процессов познания, развития и реализации личности человека в его неповторимой индивидуальности. Вовлечение преподавателя в инновационную деятельность должно осуществляться на основе учета его индивидуальности, с использованием механизмов самореализации и саморазвития, с опорой на его интересы и потребности.

При проектировании системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность должна быть обеспечена ориентация на личность преподавателя как субъекта инновационной деятельности и объекта целенаправленных воздействий. Критериями эффективности системы вовлечения преподавателей в инновационную деятельность станет формирование у преподавателя личностного смысла инновационной деятельности, развитие личностных новообразований, возникновение потребности в инновационном преобразовании собственной педагогической практики.

Актуальность *ресурсного подхода* к преобразованию педагогических объектов обусловлена переходом к вероятностному прогнозированию во всех социальных сферах, в том числе в образовательной, и значительным сокращением государственного регулирования вопросов организации образовательной деятельности, развитием конкуренции между образовательными организациями.

В настоящее время ресурсный подход является относительно новым в исследовании педагогических объектов, первоначально он был разработан в рамках стратегического управления компаниями (К.К. Прахалад, В.С. Каткало и др.), отечественными авторами ресурсный подход применялся для описания управления ресурсами образовательных учреждений (Л.И. Клочкова, Е.И. Иванова, В.М. Ростовцева).

Смысл ресурсного подхода как методологической ориентации сводится к представлению объекта исследования и осуществлению целенаправленных воздействий на него через систему взаимосвязанных ресурсов.

Использование ресурсного подхода ориентирует нас на то, что целью преобразований педагогической системы становится не адаптация её к внешней среде, а опережающее создание, удержание и развитие специфических ресурсов как залога её успешного развития. Именно совокупность уникальных ресурсов педагогической системы становится условием её конкурентоспособности, гибкости, выживаемости, инновационности.

Осуществляемое в рамках исследования проектирование процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность в рамках ресурсной методологии предполагает использование следующих основных идей:

- вовлечение в инновационную деятельность преподавателей представляет собой целенаправленный контролируемый процесс приращения ресурсов, как в масштабе личности преподавателя-профессионала, так и в масштабе инновационной среды образовательной организации;

- проектирование процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность осуществляется посредством описания различных видов ресурсов (административного, средового, методического, информационного, коллективного и пр.) и их взаимодействия;

- инновационная деятельность преподавателей и целенаправленное привлечение к ней являются не только и столько центром затрат различных ресурсов, сколько механизмом воспроизводства ресурсов и создания новых видов ресурсов образовательной организации;

- проектирование результатов участия преподавателей в инновационной деятельности необходимо осуществлять с точки зрения приращения конкретных видов ресурсов по результатам совокупности образовательных, воспитательных, социальных, инновационных и др. проектов [5].

Перечисленные подходы к проектированию процесса вовлечения преподавателей вуза в инновационную деятельность в своей совокупности обеспечивают методологическую основу проектирования процесса вовлечения преподавателей в инновационную деятельность. Целесообразность использования каждого из подходов обусловлена их уникальными функциями в формировании окончательного результата.

Литература

1. Агранович В.Б. Инновации в транзитивном обществе: социально-философский анализ: Автореф. дисс. ... к.философ.н.: 09.00.11. – Томск, 2007. – 21 с.
2. Кудрявцев Д.И. Сопротивление управленческим инновациям в вузовской организации в условиях модернизации образования: автореферат...к.социол.н. по специальности 22.00.08 – Социология управления. – Ростов-на-Дону, 2012. – 38 с.
3. Подымов Н.А. Подымова Л.С. Барьеры на пути к инновациям (Методологические основы исследования отношений в процессе инновационной деятельности) // Образование общество, № 4, 2002. (http://www.jeducation.ru/4_2002/podymows.htm).
4. Прохорова М.П., Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 26.
5. Ростовцева В. М. педагогический кадровый ресурс современного университета в процессе диверсификации образования // [Вестник Томского государственного педагогического университета](#). – 2011. - № 6. – С. 7-9
6. Столярова Т.А. Инновации как социальный феномен: Автореф. дисс. ... к.философ.н.: 09.00.11. – М., 2011. – 27 с.
7. Фильченкова И.Ф. Вовлечение в инновационную деятельность преподавателей как аспект управления инновациями в вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2015. № 3 (33). С. 43-50.
8. Фильченкова И.Ф. Вовлечение преподавателей в инновационную деятельность как процесс преодоления инновационных барьеров // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4-1. С. 186-190.

В.А. Шахов
кандидат культурологии, доцент
Заслуженный работник культуры РФ
Калининградский государственный
технический университет
shakhov1952@yandex.ru

Проблемы региональности российского эксклава юго-восточной Балтии

Процессы детерминации в культуре Калининградского эксклава необходимо считать неотъемлемой частью единой культурной стратегии государства. Они зависят от внешних и внутренних факторов, отражают геополитическое положение государства в целом и специфику его региональной политики.

Ключевые слова: культура; эксклав; регион; рособалты; идентичность; толерантность; юго-восточная Балтия

Социокультурное разнообразие российских регионов – атрибут бытия и основа устойчивости Российского государства. Процессы демократизации и гуманизации приводят к возрастанию терпимости к восприятию «другого», иных ценностей и точек зрения; признанию правомерности существования многих истин и разнообразия культур.

Потоки - экономические, культурные, миграция населения и трансграничные процессы приводят к переносу культурных ценностей, вносят изменения в образ жизни, нормы поведения и общения. Аналогично влияют на сохранение культурной идентичности процессы глобализации.

Регионы, тем более эксклавные, представляют собой социокультурные системы, специфичность которых обуславливается наличием политических, социальных, культурных, этнических и исторических фактов, совокупность которых и составляют специфическую социокультурную систему, объединенную наличием совокупности феноменов и традиций.

Региональное сообщество характеризуется не только общими для страны чертами и закономерностями, но и специфическими особенностями, обусловленными сложившимися историческими и культурными традициями. Для достижения единства регионального социума надо добиваться схожести культурных установок и жизненных целей большинства граждан и социальных групп [5].

Ныне эксклавов не так много. Являясь неотъемлемой частью единого государства, они зависят от внешне- и внутривнутриполитических факторов, отражают геополитическое положение государства в целом и специфику проводимой центром региональной политики со всеми ее достоинствами, недостатками и противоречиями.

Сформулируем рабочий интегрирующий термин для обозначения исследуемого региона, симбиотичной лакуны совместного расселения на протяжении более восьмисот лет балтов и славян с взаимным этнокультурным влиянием. В литературе в равной степени используется два топонима.

Описываемый феномен в польской исторической, особенно в археологической, литературе, определяется термином *балто-славянский континуум*. По аналогии нами был применен термин - *континуум Литвы и Калининградской области*. Некоторая неопределенность, присущая такому обозначению, указывает на незавершенность не только этнокультурного, но и экономического, и даже лингвистического оформления изучаемого пространства, которое, как и подэтнос русобалтов, находится *in statu nascenti*.

Термин этот громоздок и требует постоянного напоминания о причинах и границах его использования. Значительно удобнее пользоваться принятым для обозначения этого региона в польской научной литературе термином “*юго-восточная Балтия*”. Поляки, правда, включают в него и польскую часть Восточной Пруссии, но не в этнографической, а только в исторической и экономической литературе.

Для человека русской культуры а priori очевидно, что даже польское побережье не подразумевается, когда говорят о Прибалтике. Автор не настаивает на таком словотворчестве - просто для работы было необходимо выработать оперативную общепонятную терминологию.

В зависимости от специфики научной дисциплины в содержании понятия *регион* акцентируются разные основания. Так экономисты определяют регион как хозяйственно-экономическую общность; географы подразумевают под ним административно-территориальную единицу; краеведы – историко-культурную область; культурологи рассматривают регион как культурно-цивилизационное, духовно-нравственное пространство и т. д.

В отечественной научной литературе ограничиваются, как правило, политическим, экономическим и правовым анализом, вследствие чего регион обычно не рассматривается как автономная самоорганизующаяся система.

Дадим сначала этнографическое определение. *Балтийский регион* – это интегрирующее обозначение исследуемого региона, симбиотичной лакуны совместного расселения балтов и славян, с взаимным этнокультурным влиянием, на протяжении более восьмисот лет. Русский этнокультуролог и историк В.И. Кулаков обращает внимание на географическую локальность региона юго-восточной Балтии, представляющей собой с этих позиций перипл (*каботажный замкнутый маршрут* – древнегр.) Балтийского моря, что перекликается с особым характером местной истории [4, с. 4].

Понятие *регион* включается в более общий термин, происходящий от английского термина - *environment* - *окружение, окружающая обстановка, окружающая среда, пространство*, впервые появившийся в психологических исследованиях затем получивший распространение и в социально-гуманитарных дисциплинах.

Параллельно осмысление категории «культурное пространство» происходило и в теории культуры. Существенно, что в пространство культуры включается образование как компонент, оказывающий решающее влияние на развитие всего регионального пространства культуры. Интегрирующим научным термином является «*социальные пространства*», включающее понятия «*пространство региона*», «*культурное пространство региона*», «*образовательное пространство региона*», «*культурно-образовательное пространство*» [7]. П.А. Сорокин использовал понятие «*социальное пространство*» как «*некую вселенную, состоящую из народонаселения Земли*» [10].

В Указе «Об основных положениях региональной политики в Российской Федерации» (№ 803 от 03.06.96) под «регионом» понимается часть территории Российской Федерации, обладающая общностью природных и национально-культурных условий.

Сопоставление экономических, социологических, политических и научно-исторических подходов к понятию «регион» подводит к восприятию его как полипараметрального и многоуровневого феномена с четкой иерархией признаков.

В полиэтническом пространстве наиболее приемлем социологический подход к пониманию «региона». Это территориальная система, обладающая социально-пространственной общностью населения, сложившейся специфической социальной структурой, формирующей определенный образ жизни и взаимодействия людей.

Социальная региональная общность выступает носителем регионального самосознания, проявляющегося в пространственной идентификации (чувстве «своей территории», «малой родины») и территориальных интересах (путях развития региона).

Характерной особенностью культурного освоения территории региона является постепенное формирование особого нравственного психологического климата, приспо-

собление к природно-климатическим и ландшафтным условиям, трудовая специализация населения. Л.М. Дробижева, подчеркивая национальное своеобразие регионов, вводит понятие «этнорегионализм», которое обозначает расширение самостоятельности этнических сообществ регионов и проживающих в национальных республиках русских [2].

В этнологии принято также определение *историко-культурной области* – части ойкумены, у населения которой в силу общности социально-экономического развития, длительных связей и взаимного влияния сложились сходные этнографические особенности, прежде всего - основные этнокультурные параметры – обряды, обычаи, верования (включая суеверия), фольклор, а также феномены материальной культуры – жилище, транспорт, обиходные вещи, кулинарные предпочтения. Единые признаки, определяющие факт наличия уже сформированной историко-культурной области, не сформулированы.

Терминология и стоящие за ней реальности не вызывают споров лишь по отношению к регионам, очерченным наличием единства артефактов материальной культуры, причем последовательно и безусловно наблюдаемым лишь при анализе архаических общин, вплоть до единой технологии заточки ножей.

Но в целом все же границы общин можно очертить, сравнивая основные этнокультурные параметры – обряды, обычаи, верования (включая суеверия), фольклор, а также феномены материальной культуры – жилище, традиционный транспорт, обиходные вещи, кулинарные предпочтения. При всей специфичности и опоре в значительной мере на архаичные признаки такого определения, его явно можно распространить на регион юго-восточной Балтии.

Историко-культурная область открыта внешним влияниям, эти влияния воспринимаются каждой ее составляющей в соответствии с уровнем развития и стереотипами каждой входящей в нее общности, ибо взаимовлияние в ее пределах происходит, несомненно, не только из-за этнографических факторов.

На формирование этнокультурного единства области оказывают влияние даже столь отвлеченные культурные явления, как степень развития философии, теологии, науки и музыкальной культуры, при этом важны и общечеловеческие цивилизационные параметры, как и влияние соответствующих исторических факторов. Не вызывает сомнения, что начиная с промышленной революции и до наших дней, вклад хозяйственно-культурных элементов непрерывно падает [8, с. 61 – 66].

По нашему мнению, из всего многообразия социальных отношений в регионе юго-восточной Балтии выделяется интегрирующий фактор, который выражает способ и характер сохранения целостности системы, - это культурная жизнь, многоаспектный и многовековой феномен, стержневой основой которого являются этнические и национальные культуры, создающие региональное этнокультурное пространство.

Континиум Калининградская область - Литва, где в процесс межкультурного диалога включены представители самых разнообразных этносов, с полным основанием можно отнести к регионам «этнокультурной мозаики».

В регионе проживают представители десятков национальностей, из которых автохтонными являются литовцы, поляки, русские, и белорусы, татары, латыши, немцы и до известной степени евреи. При ригористической точности эти народы можно считать только старожильческими, а автохтонными признавать только финское население, которого в этнографически чистом виде на территории региона уже более половины тысячелетия не существует.

Следует подчеркнуть, что более чем за шестивековое совместное проживание русские, литовцы, поляки и евреи сумели выработать определенные нормы взаимного понимания и взаимоуважительности. Сегодня очевидно не только некоторое сближение разных национальных культур, но и процессы ассимиляции и дивергенции внутри одной культуры.

Существующие в регионе альтернативные, включая маргинальные, субкультуры при развитии существенно преобразовывают «большие» культуру региона. Взаимопроникновение и смешение культур народов юго-восточной Балтии подтверждается многими фактами. Примером может быть «отмечание не своих праздников» значительного числа жителей. Или то, что многие посещают религиозные центры других народов.

Вместе с тем, мы солидарны с исследователями в том, что глубинные основы культуры соседнего народа привлекают все же не многих – 48,2% респондентов вообще не испытывают интереса к жизни и обычаям других народов. Это актуализирует важную задачу – воспитание уважительного, толерантного отношения к культурному многообразию региона.

С точки зрения философии это связано с пониманием современного мира как «*холизматического времени*» и «*холизматического пространства*» (от греч. *olos* – *целое*). Такое представление отражает реальность сложившегося бытия, связанного с возрастанием сложности и интенсивности контактов, как между отдельными человеческими общностями, так и сферами человеческой деятельности. В целостности фиксируются внешняя и внутренняя структуры.

Последняя связана с качественной характеристикой целостности и выражает интегрированность, самодостаточность, автономность объектов, их противопоставляемость окружению, связанную с их внутренней активностью и своеобразием специфических закономерностей функционирования и развития, при этом абсолютность и относительность, конечность и бесконечность, гомо- и гетерогенность пространства.

Каждая составная социального пространства – это реально существующий феномен, включающий в себя определенный перечень элементов, характеризующих ту или иную сферу человеческой деятельности, состоит из частей, множества элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которые образуют внутреннюю целостность.

Можно выделить реальное, перцептуальное и концептуальное значения этнокультурного пространства. Так, реальное пространство и время – это общественные явления, которые объективно связаны с темпоральными и структурообразующими факторами жизни региона, экономической, демографической, политической и др. ситуациями.

На него накладывает отпечаток геополитическое положение, принадлежность отдельных частей региона не только к разным государствам, но и к различным цивилизационным системам, многонациональный состав региона, состояние промышленного производства, определяющие социально-экономическую и социально-политическую ситуацию в регионе.

Перцептуальное значение регионального пространства заключается в существовании представлений о явлениях на социально-психологическом уровне отражения общественного сознания. С позиции человека временные и пространственные понятия определяются той природной, исторической, общественной и культурной средой, к которой он принадлежит.

Благоприятная национальная атмосфера Балтийского региона связана со спецификой ментальности и культур наших народов. Всем известно миролюбие, гуманизм, уважительность русского народа к другим народам [9].

В национальных регионах именно гуманитарные факторы становятся основой технологий сближения народов и культур. Если население региона устойчиво и длительное время осмысливает свое существование в общих наднациональных категориях, то такая общность приобретает модус существования.

Ее представления о себе – неважно, истинные или ложные (этническое самосознание мифологично по своей природе) – образуют идеальную реальность, обладающую экзистенциальной напряженностью, внутренней логикой и целостностью, способную к развитию. Несмотря на перманентно возникающую конфронтацию, именно такая

реальность коренится в архетипах сознания литовского, белорусского и русского народа [6].

Существует некая магия терминов. При описании особенностей Калининградской области экономгеографический термин *экслав* повсеместно представляется исчерпывающим. Но подобная научная рефлексия приоритетности взгляда на область как на *экслав* не только затрудняет, но делает неэффективным рассмотрение процессов модернизации, их проявление во всех сферах политики – экономической, социальной, культурной.

Культурологические нормы требуют для описания специфики Калининградского региона как социокультурной единицы использовать термин *локус* – место, ограниченное не только территорией, но и культурной миссией в историко-культурном процессе и значением в процессах мирового и российского культурогенеза. Локусы являются объектом пристального внимания в научных исследованиях и публицистике.

Научный подход к региону как субкультурному локусу предполагает иерархическую соотнесенность с категориями более высокого порядка, национальной и мировой культурой, философией, историей и культурой - как соотношение части и целого.

Термин *локус* (*locus* – место, лат.) интерпретируется как *место* по территории; *место* по функциям, миссии в геополитических, экономических и историко-культурных процессах, и *место* по значению в общей картине мирового и российского культурогенеза. Все экономические и гуманитарные процессы в Калининградской области являются ярким подтверждением правоты эффективности теоретического подхода, относящего *экслав* к категории *локус-территорий*.

Исторические условия жизни, геополитическая, социально-экономическая и этнографическая ситуации определяют неповторимость *экславов*. Являясь неотъемлемой частью единого государства, *экслав* отражает – или иллюстрирует - все достоинства, недостатки и противоречия проводимой центром внешней и внутренней политики. В наибольшей степени сказанное относится к специфической социокультурной системе Российской юго-восточной Балтики. После распада СССР Калининградская область оказалась территориально оторванной от России, при этом многовековой статус субкультурного локуса сохранился.

Населению региона, чтобы выжить как части русского народа, необходимо адаптироваться к условиям неудобной геополитической, экономической и социокультурной конъюнктуры. Оптимально, и с позиций индивидуального выбора, и с позиций российских государственных интересов, следование по пути сохранения и развития традиционных ценностей богатейшей русской культуры. В регионе тесно переплетаются противоречивые политические, экономические, экологические и другие интересы, имеющие международное значение.

Социокультурное разнообразие русских регионов – атрибут бытия и основа устойчивости Российского государства. Процессы демократизации и гуманизации приводят к возрастанию толерантности, способности к восприятию «другого», иных ценностей и точек зрения; признанию правомерности существования многих истин и разнообразия культур.

Потоки, экономические, культурные, миграция населения и трансграничные процессы приводят к переносу культурных ценностей, вносят изменения в образ жизни, нормы поведения и общения. Аналогично влияют на сохранение культурной идентичности процессы глобализации.

По утверждению известного русского филолога С. Аверинцева, «хотя научное исследование по своей сути должно держаться на достаточном расстоянии от утилитарно-дидактического целеполагания, но именно жизненный, внеакадемический интерес способен дать энергию к строгой научной работе».

Если при изучении административных единиц, *геокультурного пространства*, исходят из сложившихся свойств и закономерностей их *современной* территориальной

структуры, то свойства субкультурного локуса включают множество исторических пластов, равных по своему значению, в т.ч. и современных.

Рассматривая юго-восточную Балтию как социально выраженное пространство духовно-культурной интеграции, с глубокими историко-генетическими корнями, можно утверждать, что современный Калининградский регион является итогом воздействия исторических и культурогенетических процессов.

Современное обществоведение полагает, что Европа была, есть и, судя по всему, еще долго останется единственным в мире творцом истории, континентом, историческая память которого способна воссоздавать прошлое как стройную цепь событий, результирующихся в настоящем, без чего ни один социум не способен установить контроль над собственным будущим. Исторический путь, пройденный Европой, уникален; в его особенностях коренится тот динамизм, которым объективно характеризуются европейские общества. При этом несомненно, что ни одна культура не может развиваться изолированно от других, процесс контакта естественен и неизбежен.

Условием прочного существования, гармоничного функционирования, эволюционного развития публичной сферы является культура толерантности. Сказанное совпадает со взглядами блаженного Августина на коммулятивность действия мировой культуры по отношению к любому народу в любой момент его истории: *«Никакое человеческое достижение не получило обетований вечности. Все народы, все века, все стволы культуры должны внести свою лепту: ex toto mundo totus mundus [из всего мира избирается весь мир – лат.]»*.

Ибо культура есть сокровищница, где распределяются вещи древние и новые, и где идет очистительная переплавка золота новых данников. Не надо питать иллюзий тех, кто видит задачу сегодня уже завершенной, ведь чудо, совершившееся в прошлом, должно длиться и впредь, и оно длиться и впредь, и она верует в новые открытия, новые промыслительные гармонии». Эксклавный статус Калининградской области акцентирует значение единой русской культуры, а не только экономического и административного своеобразие.

Специфичность современного эксклава была заложена в древнейшие времена, ибо люди здесь еще со времен пруссов всегда жили в окружении инокультурных народов. Каждая нация и народность, проживавшие на этой земле, оставляли после себя свой пласт культуры, свои, только им присущие элементы культуры, которые содержали в себе духовный опыт данного народа, его неповторимость. Спорадически мощные валы чуждой культуры заливали эту землю, смешивая в единое целое недавних противников. И всегда на этой земле устанавливалось равновесие культур, культур в самом широком смысле слова – гуманитарных, теософских, социальных, агрикультурных и технологических. Впрочем, по известной сентенции В. Иноземцева [3], эти тенденции характерны для Европейской цивилизации в целом, во всяком случае, с XIX века, при соприкосновении с чуждыми ей культурами.

Региональные аспекты такого сложносоставного образования как Россия точнее всего прочитываются через ключевой концепт исторического краеведения - *«культурное гнездо»*, т.к. в историческом контексте они имеют ряд сменяющих друг друга или параллельно существующих культурных центров, определявших направления культурно-исторического движения. Концепции *«месторазвития»*, *«культурных ареалов»*, *«культурного гнезда»* в научных исследованиях сублимируется в полумистическое понятие *«дух места»*. Духовная наполненность места – функция духовного потенциала его жителей. Их духовное состояние, даже индивидуальные особенности, эволюционируют под влиянием *«духа места»*.

Влияют на эволюцию *«духа места»* не только люди, но и яркие события, несущие высокую духовную нагрузку. Естественно, под влияние *«духа места»* в первую очередь подпадают наиболее яркие и духовные индивидуальности. При этом на каждом этапе развития культурных традиций существуют священные места, чей особый дух

сыграл существенную роль в образовании не только регионального, но и национального самосознания.

Дух места систематически вбирает в себя характерные особенности духовного состояния жителей региона. *Дух места* – неременная черта существования Южной Балтии с древнейших времен до наших дней. Но вне собственно технологических проблем культуры, анализ Калининградского эксклава с культурологических позиций не проводился – несмотря на ставший трафаретным политологический прием подчеркивания его «срединности» между западной и восточной, европейской и азиатской культурой. Православный митрополит Виленский и Литовский Хризостом, говорит, что «*Нам нужно чаще смотреть в прошлое, в нашу историю, ибо она может многому научить нас и от многого предостеречь. <В истории> есть все: святость и грех, горение духа и теплохладность, усердие в благочестии и пренебрежение к нему, противление расколам и порождение их*» [6].

Литература

1. Davies N. God's playground. A History of Poland. V.I. The Origins to 1795. N.Y.: Columbia Univ. Press, 1981.
2. Дробижева Л.М. Этническое самосознание русских в современных условиях: идеология и практика // Советская этнография. 1991. № 1. С.3-13.
3. Иноземцев В. Возвращение Европы. В поисках идентичности: Европейская социокультурная парадигма / В., Иноземцев Е. Кузнецова // Мировая экономика и международные отношения. 2002. № 6. С.3-14.
4. Казакова Г.М. Регион как пространство геоландшафтное и социокультурное // Единое социокультурное пространство: теоретические и управленческо-технологические проблемы: Мат. междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 2009. С. 29 - 33.
5. Кулаков В.И. История стран Балтийского региона. Калининград: информационно-издательский отдел КИТ, 2006.
6. о. Василий [Новинский]. Очерк истории Православия в Литве. Вильнюс: Православное Братство Литвы, 2005.
7. Павлов Ю.М. Социальное пространство мира на рубеже третьего тысячелетия/ Ю.М. Павлов, А.И. Смирнов // URL: [www.stepanov01.narod.ru // library/journal // artikle 09.htm](http://www.stepanov01.narod.ru/library/journal/artikle09.htm).
8. Платонов Ю.П. Этнический фактор. Геополитика и психология. СПб.: Речь, 2002.
9. Солодухина Т.К. Этнокультурное образование: категории, принципы, система // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, № 2, 2005.
10. Сорокин П.А. Социальная и культурная мобильность // Человек, цивилизация, общество. М., 1992.

И.В. Белянина
кандидат экономических наук
доцент кафедры
Управление персоналом
высокотехнологичных компаний
Московский политехнический университет
г. Москва
89168861176@mail.ru

Н.С. Елизарова
старший преподаватель
Управление персоналом
высокотехнологичных компаний
Московский политехнический университет
г. Москва
ens5@bk.ru

Актуальные направления подготовки конкурентноспособных специалистов в сфере образования

Рассматривается модель подготовки специалистов на основе формирования компетенций, предъявляемых конкретной сферой профессиональной деятельности и обеспечивающих высокую конкурентоспособность, использующую принцип двойственной подготовки в условиях образовательно-производственного кластера вуза

Ключевые слова: научное исследование; принцип двойственности; конкурентоспособность; образовательно-производственный кластер; модель

Современные условия развития Российского общества, развитие рыночных отношений предполагают, безусловно, и возникновение кризисных явлений, сопровождающихся безработицей, что совсем не обещает выпускнику учебных заведений работу по специальности. Чтобы выиграть на рынке труда в конкурентной борьбе с другими претендентами и занять достойное место в обществе, выпускник учебного заведения должен непрерывно заниматься самообразованием [3].

Соответственно, образовательный процесс в учебном заведении должен быть организован таким образом, чтобы будущий специалист в процессе обучения приобрел знания, умения и опыт, формируя практическую и психологическую готовность к интеллектуальной и творческой самостоятельной деятельности [2].

Образовательный процесс в учебном заведении обязательно должен учитывать принцип соответствия результатов подготовки специалистов требованиям, предъявляемым конкретной сферой их профессиональной деятельности и обеспечивающим их высокую конкурентоспособность. Реализация данного принципа является одним из основных факторов, характеризующих престиж учебного заведения.

Подготовка специалистов широкого профиля, способных к быстрой адаптации в новых условиях развивающейся в нашей стране экономики достигается последовательным выполнением принципа непрерывности образования, гармоничным сочетанием дисциплин естественно - научного профиля с инженерно-техническим и гуманитарным циклами, овладением в процессе обучения дополнительной специальностью. Поэтому в рамках вузовских программ установлено сотрудничество с передовыми предприятиями и организациями, с проектными и научно-исследовательскими институтами.

В новейших исследованиях российских ученых встречается описание инновационного типа коллективной деятельности, именуемого - совместно-творческий. Данный вид осуществления коллективной деятельности впервые зародился в сфере творчества, где коллектив создавал абсолютную инновацию, которую нельзя было реализовать по известным схемам и технологиям.

В подобных группах создается новый тип взаимодействия, ориентированной на креативность, где каждый участник процесса является равноправным создателем инновации. Этот вариант взаимодействия характеризуется особой активностью каждого из членов, а именно, повышением личной профессиональной эффективности за счет синергетического эффекта совместной деятельности.

Участникам совместно-творческой деятельности свойственна ориентация на профессиональное развитие, они обладают ярко выраженными способностями к сотрудничеству со специалистами разных областей, гибкостью смены позиций.

В нашей стране в настоящее время имеет место прогрессивный процесс взаимодействия учебных заведений, научно-исследовательских институтов и организаций различных форм собственности, то есть формируются участники единого образовательного научно-практического кластера.

Этот вид взаимодействия ориентирован, в основном, на реализацию дополнительных конкурентных преимуществ учебных заведений, предполагающих возможность создания более эффективных производственно-ориентированных условий подготовки своих выпускников.

Под образовательным научно-практическим кластером мы имеем ввиду открытую систему с многообразием различных схем и механизмов взаимодействия учебного заведения и предприятий-партнеров, имеющих общую стратегическую идею и гарантирующих обучение конкурентно-способных специалистов в рамках единой информационной образовательной среды. При этом основной позицией в инновационной ориентации кластера является система интеллектуального и финансового взаимодействия вузов и предприятий-партнеров, доступ к общей информационной базе и современным технологиям.

Уместно добавить, что последнее десятилетие характеризуется широким обсуждением проблемы формирования профессиональной компетенции будущих специалистов, его стандартов и результатов, которые выступают основным ядром качества образования [1].

Особенно ценны исследования различных концепций компетентностно-ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе, которые достаточно полно отражают цели и задачи профессиональной подготовки специалистов в контексте компетентностного подхода.

Вместе с тем, ряд исследований, специально посвященных формированию компетенций современного педагога профессионального обучения в кластерных производственно-образовательных условиях, в настоящее время выявляют широкий дискуссионный характер данной проблемы.

При этом следует отметить стремления вузов отвечать запросам работодателей, тогда как проблема кластерных взаимоотношений по организации производственно-ориентированной подготовки студентов по многим аспектам системно с работодателями не определена, также не определен ее социально-педагогический потенциал двойственной формы подготовки будущего педагога профессионального обучения, что требует более глубокого научного исследования.

От педагога профессионального обучения - требуются знания как психолого-педагогической сферы, так и знания инженерно-технологических процессов в той отраслевой области, в которой ему предстоит в будущем осуществлять свою педагогическую деятельность.

Такая двойственность предполагает формирование профессиональной компетентности с позиции дуальности (от лат. dualis - двойственной) подготовки в педагогической и технической областях, где синергетическим эффектом достигается более качественная подготовка будущего специалиста.

Но прежде чем педагог инженерных специальностей будет реализовывать подготовку инженерных кадров современного уровня, ему необходимо усвоить целый ряд дисциплин в двух отраслях наук - педагогической и технической.

В данном контексте весьма актуальна задача существенной ревизии подготовки современного педагога профессионального обучения, которая должна базироваться на формировании всех составляющих профессиональных компетенций современного специалиста.

Наши исследования выявили также, что важнейшей спецификой подготовки будущих педагогов профессионального обучения является производственная практика, как ее главный основополагающий компонент.

Процесс профессиональной подготовки в условиях производственной практики существенно отличается от теоретического обучения, поскольку основная цель производственного обучения - формирование у студентов профессиональных компетенций и основ мастерства в области определенной профессии.

Двойственное практическое обучение представляет собой комбинацию двух программ, каждая из которых соответствует отраслевой технологической и педагогической практикам, соответствующих получаемой специализации и образовательному уровню бакалавра или магистра.

Отметим, что производственно-ориентированную подготовку зачастую связывают с организацией учебно-ознакомительной, производственной и преддипломной практиками студентов с целью его погружения в профессиональную среду, соотнесения своего представления о профессии.

Новые федеральный образовательный стандарт профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения предусматривает двухотраслевой вид (психолого-педагогический и профильный) подготовки современного выпускника.

Из всего выше сказанного следует, что подготовка современного педагога профессионального обучения должна ориентироваться на два направления: педагогическое и специальное, при этом ориентированная на содержательную неординарность и дискретный характер подготовки специалиста.

Под двойственной подготовкой современного педагога профессионального обучения мы будем иметь ввиду синергетический процесс формирования знаний, умений и навыков в педагогической и технической областях наук, которые, взаимодействуя друг с другом, реализуют более высокий уровень профессиональной подготовки современного выпускника к инженерно-педагогической деятельности.

Наши исследования и продолжительная педагогическая практика в системе высшего образования показали, что содержательная направленность инновационной модели двойственной подготовки будущего педагога профессионального обучения в условиях образовательного научно-практического кластера вуза оптимально определяется требуемыми будущему специалисту профессиональными компетенциями вследствие анализа его задач, которые формируют ряд функций, в том числе операционных:

- воспитательную,
- обучающую и развивающую,
- учебно-методическую,
- организаторскую,
- диагностическую,
- производственно-технологическую,
- научную,
- профессионально-творческую.

Динамика развития современного университета сегодня направлена на развитие кластерного формата взаимодействия «предприятие - вуз». Современный университет - это уникальный социальный институт, где формируются два типа знания: знание как наука и знание как культура, что в целом обеспечивает социокультурное развитие общества и развитие наукоемких технологий.

Подытоживая, сделаем выводы:

1) потенциальным ресурсом повышения качества профессиональной подготовки будущего педагога профессионального обучения должна стать новая модель его производственной подготовки, которая реализуется в двойственно-ориентированной образовательной среде вуза, то есть в условиях образовательно-производственного кластера вуза;

2) двойственно-ориентированная подготовка будущего педагога профессионального обучения в условиях образовательно-производственного кластера вуза направлена, в первую очередь, на углубленную отраслевую подготовку, формирование профессиональных компетенций в двух отраслях наук, развитие сенсомоторной культуры, выраженной навыками рациональных технологических приемов, а также синтеза множества действий педагогической и политехнической направленности;

3) Необходимо включение в дисциплину «Введение в специальность» следующих дидактических единиц - модулей, как базового ориентира междисциплинарных связей учебного плана:

а) «Алгоритм производственно-ориентированной подготовки будущего педагога: компетентностный формат и двойственность образовательного процесса»;

б) «Технологический стандарт деятельности педагога профессионального обучения»;

- активное использование интерактивных методик обучения;

- наличие группы компетентностно-ориентированных задач, связанных с реальными производственными проблемами, в образовательной программе учебных дисциплин педагогического блока «Педагогические технологии» и инженерно-отраслевого блока «Конструкция и технологические процессы», которые реализуется в параллели с производственной деятельностью студента.

Вследствие этого, можно сделать вывод, что модель образовательного научно-практического кластера предоставляет собой инновационную среду подготовки современного выпускника и является открытой системой с множеством разнообразных схем и механизмов взаимодействия вуза с предприятиями, имеющих общую образовательную идеологию и обеспечивающих выпуск конкурентно-способных специалистов в рамках общей информационной и научно-производственной образовательной среды.

Литература

1. Доронина Ю.Ю., Киселева Е. М., Комовникова Г.Г. Компетенции и компетентность как условия повышения качества человеческого капитала // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. Психолого-педагогические науки. Научный рецензируемый журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2016. - № 3 (37)

2. Киселева Е.М. Игнатъева О.В., Комовникова Г.Г. К проблеме изучения тенденций развития новых рынков труда. // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. Психолого-педагогические науки. Научный рецензируемый журнал. – Калининград: Изд-во БГАРФ, 2016. - № 2 (36)

3. Крекова М.М., Доронина Ю.Ю., Киселева Е.М. Методологические особенности исследования человеческих ресурсов: Монография. – М.: Научные технологии, 2015. – 162 С.

А. В. Герасимова
кандидат педагогических наук, доцент
ag_2005@rambler.ru

Е. В. Балясникова
кандидат экономических наук, доцент
netmilena@rambler.ru

Статус менеджера по персоналу и проблемы его адаптации на предприятии

Освещены вопросы статуса и адаптации менеджера по персоналу. На основе поведенного исследования выявлены проблемы и, предложены мероприятия, направленные на повышение статуса менеджера в организации и его адаптации

Ключевые слова: менеджер по персоналу; адаптация; статус менеджера по персоналу; дезаптация

Менеджер по персоналу одна из ключевых фигур в управлении предприятием. От его правильного восприятия целей организации (предприятия), стратегий развития организации (предприятия) зависит не только финансовый успех предприятия и финансовая устойчивость, но и стабильность кадрового состава предприятия. Ошибочно воспринимать менеджера по персоналу как сотрудника, обрабатывающего документы персонала предприятия. Крупные компании уже давно изменили отношение к менеджерам по персоналу, они поняли всю важность и необходимость правильной организации работы менеджера по персоналу. К сожалению, большинство руководителей средних и практически всех небольших компаний работу менеджера по персоналу недооценивают и не считают ключевой в решении вопросов управления персоналом, и это является глубочайшей ошибкой, которая способствует неэффективному использованию кадрового потенциала в процессе управления предприятием.

Неверное отношение руководства к менеджерам по персоналу порождает такое же отношение и у всего персонала, что является в корне неправильным. Зачастую это приводит к тому, что на эту должность принимаются люди, не имеющие соответствующего образования (зачастую не имеющие высшего образования), с целью работы с документацией и не более того.

Менеджер по персоналу должен быть правой рукой руководителя в области управления персоналом. Он должен помочь выстроить систему управления со всеми ее подсистемами, уметь проводить подбор и отбор требуемого персонала, организовывать проведение оценки персонала, давать консультации по расстановке персонала, разрабатывать программы адаптации различных категорий сотрудников, осуществлять помощь в организации собеседований с персоналом, и в организации всего кадрового цикла от найма до высвобождения персонала.

Обозначенные проблемы свидетельствуют о том, что вопрос адаптации менеджера по персоналу так же является очень важным. Анализ научной литературы свидетельствует о незначительном внимании к социально-психологическим проблемам, которые играют существенную роль в адаптации менеджера по персоналу в организации и тем самым всей его последующей работы. Успех деятельности менеджера по персоналу, прежде всего, зависит от его образования, опыта работы и потенциала, а в период адаптации зависит от степени соответствия его возможностей ожиданиям руководства и персонала организации.

В штате большинства компаний существует должность менеджера по персоналу. За период существования должности менеджера по персоналу сформировались определенные типы HR-специалистов, представленные на рисунке 1 [3].



Рисунок 1 – Типы менеджеров по персоналу и их функциональные обязанности [3]

Тип «профи». Характерен для крупных компаний, работающих по зарубежным образцам. Менеджер по персоналу – чаще всего человек, выполняющий задачи обучения, подбора персонала, разработки и реализации программ первоначальной адаптации новых сотрудников, «заражения» новых людей корпоративным духом, консультирования сотрудников по вопросам профессионального общения и др.

Тип «тренер». Часто востребован в компаниях, род деятельности которых предполагает непосредственное общение большей части сотрудников с клиентами (например, в сети магазинов). В этом случае руководитель возлагает на HR-менеджера функции бизнес-тренера, надеясь таким образом значительно сократить расходы на обучение сотрудников. Другие обязанности менеджеру по персоналу достаются в случайном порядке как самому свободному от «текучки» человеку.

Тип «угадай-ка». Есть компании, которые вводят у себя должность менеджера по персоналу, просто поддавшись модным веяниям, и, осознав определенные трудности в плане подбора людей и их обучения. Однако должностные обязанности HR-менеджера четко не определены, и его конкретные задачи обусловлены скорее ожиданиями руководителей разного уровня (иногда учредителей). Успешность работы в такой ситуации зависит от того, насколько сотрудник способен уловить эти ожидания, часто даже не озвученные и почти всегда противоречивые, согласовать и воплотить их в жизнь.

Тип «кадровик». Такой тип менеджера по персоналу задействован в компаниях, где вся работа с персоналом сводится к оформлению документов: трудовых книжек, договоров, ведению личных карточек и т. п.

Тип «на все руки». Есть ряд компаний, где функции менеджера по персоналу распределены между управленцами или кто-то из них (например, заместитель директора) помимо своей основной, более ценимой компанией работы, «мимоходом» выполняет и задачи менеджера по персоналу. Основная трудность заключается в том, что на дополнительную работу не хватает времени – выполняется она по остаточному принципу или в авральные ситуации. Подходить к ней профессионально, даже имея желание и интерес, в таких условиях крайне сложно.

Исходя из проведенной классификации менеджеров по персоналу, в каждом конкретном случае возникает ожиданий, заключающийся в том, что руководитель и менеджер представляют себе деятельность специалиста по персоналу совершенно по-разному, что приводит не только к взаимному разочарованию руководителя и менеджера, но часто – к непониманию и конфликтам.

Мотивация руководителя и менеджера по персоналу представлена на рисунке 2. Как видим, есть ожидания взаимодополняющие, но есть и прямо противоположные.

Мотивация руководителя	Мотивация менеджера по персоналу	Ожидания коллектива
В организации должна быть должность HR-менеджера, но нет четкого представления о его функциональных обязанностях	От руководителя должны поступить четкие указания в отношении зоны ответственности	Менеджер по персоналу один из специалистов-кадровиков, занимающийся кадровыми вопросами
Результаты работы персонала неудовлетворительны (недостаточно высокая отдача, конфликты, низкий уровень профессионализма и т. п.). Хочется что-то предпринять...	Есть знания, опыт, понимание людей, хочется применить все это на практике и оказать реальную помощь сотрудникам и/или руководителю	Низкий уровень понимания психолого-педагогических функций менеджера по персоналу
Нет желания приглашать в организацию консультантов со стороны для решения каких-либо проблем – кажется, что это будет дороже, или нет доверия к «чужим»	Достойная зарплата. Готовность руководителя привлекать консультантов и агентства для решения тех задач, которые не может решить менеджер по персоналу	Привлечение консультантов по управлению персоналом вызывает снижение доверия к профессионализму менеджера по персоналу
Между сотрудниками и руководством не установилось взаимопонимание. Руководитель надеется, что менеджер по персоналу объяснит сотрудникам требования ценности и представления руководства	Понимание и готовность руководства воспринимать идеи, теоретические концепции и ценности менеджера по персоналу	Низкий уровень обратной связи с менеджером по персоналу в процессе решения кадровых проблем
Сформулированы четкие задачи, которые должен решить в организации менеджер по персоналу, а также требования к кандидату на данную вакансию	Работа в сфере своей компетенции	Ожидания реальной помощи при решении вопросов, связанных с карьерным ростом, оплатой труда, справедливой оценкой персонала
Свои ресурсы в работе с персоналом исчерпаны, хочется подключить новые силы	Перемены в организации, связанные с появлением менеджера по персоналу	Ожидание перемен в области кадровой работы

Рисунок 2 – Мотивация руководителя и менеджера по персоналу

Ожидания руководителя предприятия заключаются, в основном, в том, что он воспринимает менеджера по персоналу, как некоего «волшебника», который в мгновение сможет коренным образом изменить ситуацию, подтолкнувшую руководителя к мысли ввести должность менеджера по персоналу.

При этом менеджер по персоналу, придя в организацию, ожидает, что с его появлением там начнутся какие-либо изменения. Он видит проблемы организации, понимает, что в ней устроено «неправильно», что нужно изменить, но любые изменения вы-

зывают сопротивление и со стороны руководителя, и со стороны коллектива. В то же время анализ ожиданий персонала организации позволяет сделать вывод с одной стороны, о совпадении с ожиданиями менеджера в аспекте желания перемен в кадровой работе, с другой стороны, недопонимания значения менеджера по персоналу на современном предприятии (организации). В целях минимизации рисков сопротивления изменениям со стороны руководителя и коллектива в отношении менеджера по персоналу необходимо особое внимание уделить адаптации самого менеджера по персоналу и повышения его статуса.

С целью повышения статуса менеджера по персоналу целесообразно проведение лектория для сотрудников организации, целью которого является определение круга обязанностей и ответственности менеджера, обозначение приоритетных направлений деятельности, обозначения областей влияния менеджера по персоналу, возможности взаимодействия руководителей подразделений, сотрудников с менеджером по персоналу.

Результаты проведенного анкетирования менеджеров по персоналу позволяют констатировать низкий уровень адаптации: всего успешно адаптировались только 16 %, частично адаптировались и испытывают некоторые трудности в установлении деловых отношений с сотрудниками и руководством 50 % менеджеров по персоналу, прошедших анкетирование, 44 % не могут сказать, что процесс адаптации завершился успешно. Имеет место процесс дезадаптации, а именно: многие из менеджеров по персоналу, прошедших анкетирование отмечают следующие признаки дезадаптации:

- ухудшение самочувствия, проявляющееся в снижении общей активности, эмоциональных сдвигах, ощущении усталости;
- нарушение сна;
- снижение мотивации к деятельности;
- сложности во взаимодействии с сотрудниками и руководством;
- отсутствие четкого понимания своего статуса и фронта работы.

Проблемы адаптации и статус менеджера по персоналу нередко зависят и от выбранного варианта подчинения службы управления персоналом в организационной структуре управления. Общеизвестны 4 варианта расположения кадровой службы в организационной структуре управления.

В зависимости от варианта подчинения менеджер по персоналу приобретает различный статус в организации.

Вариант расположения кадровой службы в организационной структуре управления	Характеристика
Первый вариант структурного положения кадровой службы заключается в том, что служба управления персоналом подчинена руководителю по администрированию.	Основная идея такого варианта заключается в сосредоточении всех центральных координирующих служб в одной функциональной подсистеме.
Второй вариант структурного положения кадровой службы заключается в том, что служба управления персоналом непосредственно подчинена руководителю организации.	Преимуществом такого положения кадровой службы является то, что при этом варианте исключена множественность подчинения кадровой службы, а также то, что все сферы кадровой политики контролируются руководителем организации. Такая структура используется небольшими организациями в начале их развития, когда недостаточно ясно определен статус кадровой службы.
Третий вариант структурного поло-	Данный вариант наиболее приемлем на том

жения службы управления персоналом также связан с непосредственным подчинением ее руководителю организации, но на втором уровне руководства.	этапе развития организации, когда руководитель пытается таким образом поднять статус службы, хотя иерархический уровень заместителей еще не готов к ее восприятию как подразделения второго уровня управления.
Четвертый вариант структурного положения службу УП — служба УП организационно включена в руководство организацией.	Этот вариант типичен для развитых компаний и является наиболее распространенным в современной практике. При таком варианте подсистема управления персоналом приобретает равнозначный статус относительно других подсистем управления организацией.

Выявленные в статье проблемы еще раз убеждают в актуальности и необходимости комплекса мероприятий, направленных на адаптацию менеджера по персоналу и повышение его статуса в коллективе, среди которых необходимо выделить следующие:

Мероприятия	Содержание
Общая программа адаптации МП	Знакомство с деятельностью предприятия, его структурой, ключевыми лицами
Специализированная программа адаптации	Знакомство с персоналом предприятия, должностными обязанностями, кадровым документооборотом, спецификой управления персоналом предприятия
Оформление информационного стенда	Информационный стенд отражает направления деятельности менеджера по персоналу, время работы, основные вопросы по которым он осуществляет кадровое консультирование
Рассылка информации о менеджере по персоналу в корпоративной почте	100% информирование персонала о вновь пришедшем сотруднике
График знакомства и взаимодействия с подразделениями, отделами предприятия	Позволяет ускорить процесс адаптации менеджера по персоналу

Проведенное исследование еще раз убеждает в актуальности рассматриваемой проблемы на современных предприятиях, разработанные в статье рекомендации позволят усовершенствовать процесс адаптации менеджера по персоналу на предприятии и повысить его статус в коллективе.

Литература

1. Адаптация сотрудника в организации: методические указания к проведению занятий по дисциплине «Управление персоналом» / сост. Ю. Н. Лачугина. – Ульяновск : УлГТУ, 2009. – С. 33-36.
2. Егоршин, А. П. Управление персоналом : учебник для вузов / А. П. Егоршин. – 3-е изд. – Н. Новгород : НИМБ, 2001. – 720 с.
3. Курбатова, Н., Сикачева, И. Менеджер по персоналу: надежды и разочарование? // Журнал «Управление компанией» / <http://www.ipnou.ru/print/001524/>
4. Сербулов А.В., Саванович С.В., Герасимова А.В. К вопросу формирования организационного поведения современного менеджера // Управление. 2015. Т.3. № 1. С. 69-75

Г.Н. Карнов
кандидат технических наук
доцент
Калининградский технический

Теоретическая модель профессионала

Предлагается теоретическая модель профессионала, основанная на полуклассической атомной модели Н.Бора

Ключевые слова: профессионал; моделирование; теоретическая модель; компетенция

В послании федеральному собранию 2004г., президент страны В.В. Путин высказался следующим образом: “Сегодня профессиональное образование не имеет устойчивой связи с рынком труда. Более половины выпускников вузов не находят работу по специальности. Массовый охват высшим образованием сопровождается снижением уровня преподавания.

При этом по сравнению с советским периодом, почти утроился прием в вузы, и число поступающих в них фактически сравнялось с числом выпускников средних школ. И при таком количестве дипломированных специалистов у нас сохраняется дефицит квалифицированных кадров, остро необходимых стране”.

Современный энциклопедический словарь дает следующее толкование понятия профессия[1]: **Профессия** (от латинского *professio*), род трудовой деятельности, занятий, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования. К концу 20 века число профессий достигло нескольких тысяч.

Википедия вторит: **Профессионал** - человек, ставший в какой-либо области деятельности специалистом. **Специалист** (дипломированный **специалист**) — квалификация, приобретаемая студентом после освоения специальной программы обучения. В конкретных специальностях имеет собственное название

Значение слова профессионал по Ефремовой[2]:

Профессионал - хороший специалист, знаток своего дела.

Значение слова Профессионал по словарю Ушакова[3]:. Человек, сделавший какое-нибудь занятие своей постоянной профессией.

На рис.1 и рис.2 показаны модели результатов школьного и вузовского образования соответственно. Цель (образование, воспитание, компетенции) на рис.1 находится в положении неустойчивого равновесия. Малое внешнее воздействие на цель приводит к опрокидыванию пирамиды.

Профессионал должен всегда находиться в условии безразличного равновесия

(см. рис.2).

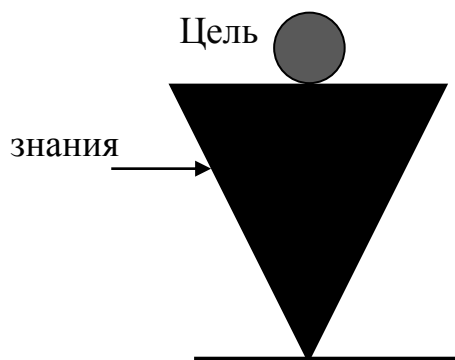


Рис. 1 Модель школьного образования

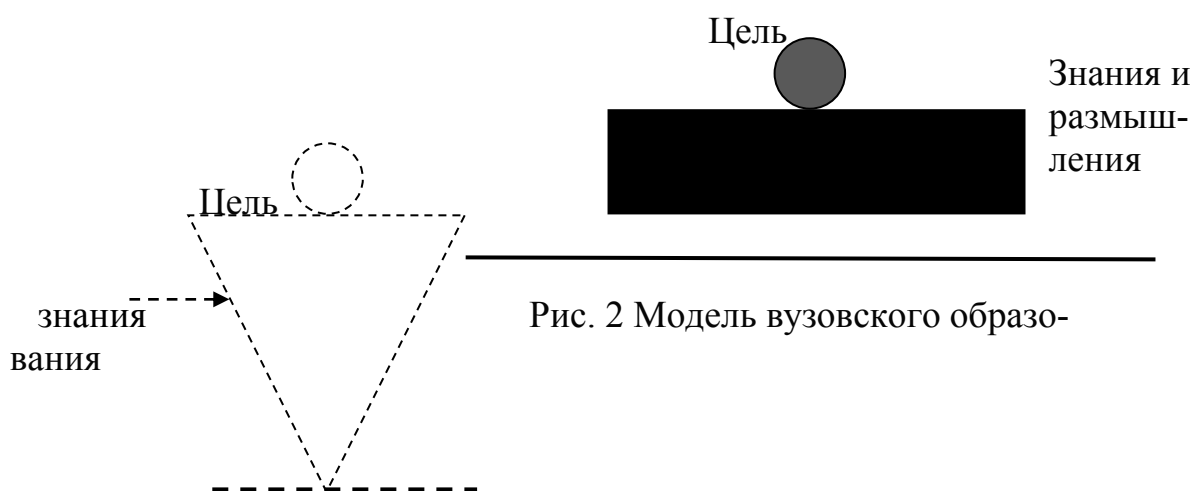


Рис. 2 Модель вузовского образования

Почему мы говорим о высшем системном образовании? Потому, что “Познание без размышления бесполезно. Размышление без познания опасно”. Конфуций (551 – 478 до н.э.) То есть необходимо пройти два курса. Курс знаний и курс инструментов. В институте студенты изучают научные факты, установленные до них и изложенные в учебниках, и используют их при решении так называемых четко определенных инженерных задач, в которых меняются лишь условия.

Решения таких задач находят на основе использования известных законов, расчетных моделей и т.п. В университете студенты изучают и методы (познания мира), в том числе и методы поиска новых решений (курс инструментов). Методы инженерного творчества призваны развить навыки в постановке и решении так называемых творческих инженерных задач. Отличия между указанными типами задач сведены в таблицу 1. Для ее разработки использованы сведения из [4].

Таблица 1

Анализ показателей инженерных задач

Показатели / Тип задач	Постановка задачи	Метод (способ) решения	Обучающий пример	Результат решения
Традиционные (четко определенные)	<i>Имеется</i>	Указан (как правило)	Имеется	Отсутствует

Творческие	Отсутствует (как правило)	Не указан	Однозначен и известен преподавателю (как правило)	Многозначен и не известен преподавателю (как правило)
------------	---------------------------	-----------	---	---

На первой ступени современного университетского образования как раз, часто, и происходит подмена университетского образования институтским.

Из вышесказанного следует, что необходимо обратить особое внимание на университетское профессиональное образование с точки зрения подготовки профессионалов, востребованных на рынке труда.

Потребности рынка труда не могут быть единственным фактором необходимости совершенствования высшего образования. Согласно Закону N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» «образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

В данном определении четко оговаривается единство воспитания и обучения целью которых является интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое, физическое и (или) профессиональное развития человека. В зависимости от времени, уровня развития общества и его направленности (конкретно-исторических условий) менялось и понимание воспитания.

Воспитание духовное - выработка ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека; это воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и других качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям [5].

Чем измерять духовный успех? Если развитие, это приобретение материальной и духовной независимости от других людей, то как мы можем оценивать духовную независимость. В [6] находим: *“Духовность индивида "измеряется" количеством времени пребывания в состоянии одухотворенности.*

Одухотворенность – “это пребывание индивида в его "рекорде", где он переживает состояние возвышенности всех своих нравственных сил. Это состояние вдохновения и самого высокого доступного индивиду смысла. Оно может быть не видно со стороны, но хорошо известно ему самому.

У всякого есть свой духовный рекорд. Он знает минуты жизни, за которые ему не стыдно и в которых он был воистину человеком. Однако индивид по большей части находится в состоянии, далеком от своего рекорда. Но когда ему удастся вновь там оказаться, - это и называется одухотворенностью. Важен не уровень рекордного смысла, а факт пребывания в этом состоянии, поэтому и дворник, и епископ и студент могут быть одухотворенными.

Пребывание в состоянии рекорда важнее уровня рекорда, ибо сопровождается возвышенным этическим чувством и чревато дальнейшим подъемом. Духовной является деятельность, осуществляемая в состоянии возвышенных ("рекордных" для данного индивида) смыслов, а духовность определяется количеством времени, проводимом в данном состоянии”. Состояние рекорда должно сохраняться как в процессе получения знаний, так и их приложения на практике, т.е. обеспечиваться устойчивостью компетенций.

Строгое математическое определение устойчивости дано известным математиком и механиком А.М. Ляпуновым. Равновесие объекта называется устойчивым, если после сообщения его точкам весьма малых начальных отклонений от положения равновесия, система сил, действующих на объект, стремится вернуть

его в начальное равновесное положение (см. Рис.3.а). Такая компетенция хоть и устойчива, но она сохраняет специалиста в его узких рамках.

Случай, когда силы, действующие на объект в отклоненном положении, стремятся еще более отклонить его от положения равновесия, называется неустойчивым равновесием (см. Рис.3.б), что не может быть признано устойчивой компетенцией.

Если объект, получив начальное отклонение от положения равновесия, в дальнейшем остается в отклоненном состоянии, то равновесие объекта называется безразличным (см. Рис.3.в).

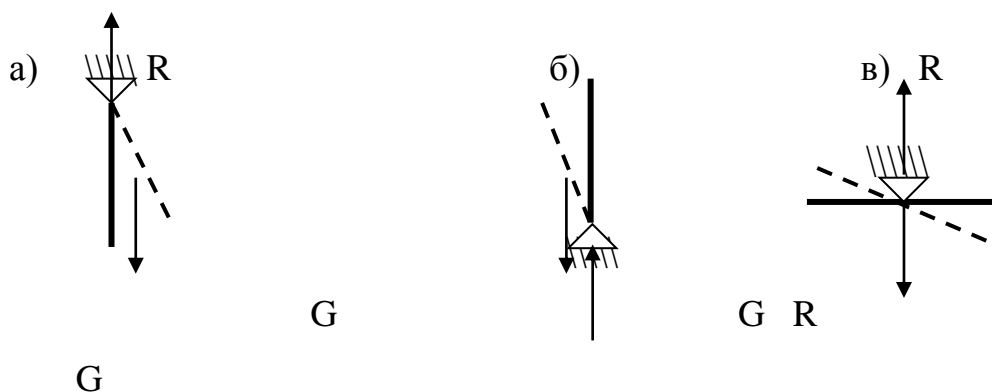


Рис.3 Механические модели состояния компетенций

В идеале профессионал всегда должен находиться в условии безразличного равновесия (см. рис.1.3.в).

Показанные на рис.1-3 модели представляются достаточно тривиальными. Их совершенствование возможно на применении полуклассической атомной модели Н. Бора (см. рис.4)

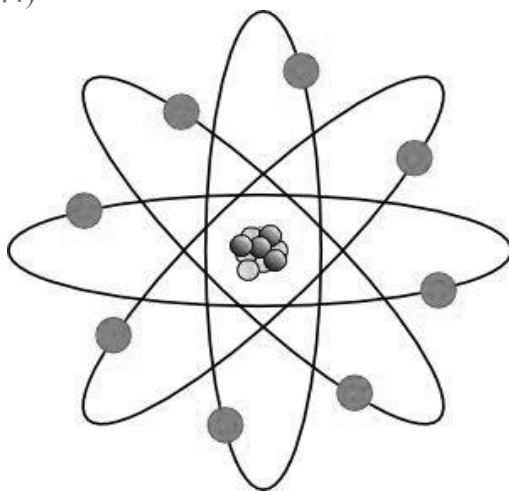


Рис.4 Атомная модель профессионала

Устойчивое положение атома – в нашем случае компетенции, обеспечивается наличием электронных оболочек. Бор ввёл допущение, суть которого заключается в том, что электроны в атоме могут двигаться только по определённым (стационарным) орбитам, находясь на которых они не излучают электромагнитную энергию, а

излучение или поглощение происходит только в момент перехода с одной орбиты на другую.

Эвристическое значение теории Бора состоит в смелом предположении о существовании стационарных состояний и скачкообразных переходов между ними.

Постулаты Бора объясняют устойчивость атомов: находящиеся в стационарных состояниях электроны без внешней на то причины не излучают электромагнитной энергии.

Точно описать структуру атома на основании представления об орбитах точечных электронов принципиально невозможно, поскольку таких орбит в действительности не существует.

Вследствие своей волновой природы электроны и их заряды как бы размазаны по атому, однако не равномерно, а таким образом, что в некоторых точках усредненная по времени электронная плотность заряда больше, а в других — меньше. Энергия электрона зависит от радиуса его орбиты. Минимальная энергия у электрона, который находится на ближайшей к ядру орбите.

При поглощении кванта энергии электрон переходит на орбиту с более высокой энергией (возбужденное состояние). В этом состоянии находится профессионал, который должен решить не стандартную задачу. И, наоборот, при переходе с высокого энергетического уровня на более низкий - электрон отдает (излучает) квант энергии - найдено профессиональное решение.

Специалист ощущает состояние "рекорда" (см. рис.5).



Рис.5 Модель проявления компетенций профессионала

Кроме того, Бор указал, что разные энергетические уровни содержат разное количество электронов: первый уровень - до 2 электронов (уровень бакалавра); второй уровень - до 8 электронов (уровень специалиста)... (уровень магистра). Предлагаемая теоретическая модель позволяет перейти к построению нормативной модели, учебных планов и программ в рамках ФГОС ПО.

Литература

1. Современный энциклопедический словарь. Изд. "Большая Российская Энциклопедия", 1997 г. OCR Палек, 1998 г.
2. Ефремова Т.Ф. *Большой современный толковый словарь русского языка в 3 томах, АСТ, Астрель, Харвест. – 2006 . 1168с

3. Ушаков Д.Н. Толковый [Электронный ресурс]//Режим доступа WWW kazgu.ru.(дата обращения 05.08..2016).

4. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества. Учебное пособие для студентов ВУЗов. - М: Машиностроение, 1988. - 368 с.

5. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студентов высш. и средних пед. заведений. М.: Академия, 2000. С.176.

6. Чиворепла А. Образы сущего. Издание 5-е –М.:Товарищество научных изданий КМК,2009-333с

Е. В. Потменская
кандидат педагогических наук, доцент
Ведущий менеджер Основных образовательных программ
Институт гуманитарных наук
Балтийский Федеральный университет им. И. Канта
potmenskaya@mail.ru

Эмоционально-рефлексивный подход как концептуальная основа формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки

Рассматриваются концептуальные основания формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов. Автором описывается эмоционально-рефлексивный подход при формировании музыкальной культуры, который должен опираться на специфику музыки как вида искусства и её возможностей. В статье анализируются исследования учёных, изучающих психологию восприятия музыки, закономерности левого и правого полушария мозга при восприятии музыкального искусства. Автор доказывает, что реализация эмоционально-рефлексивного подхода предполагает развитие у будущих педагогов эмпатийности, толерантности, музыкально-творческих способностей, основу которого составляет музыкально-теоретический анализ

Ключевые слова: музыкальная культура, эмоционально-рефлексивный подход, эмоции, рефлексия

Для рассмотрения концептуальных оснований формирования музыкальной культуры будущего учителя начальных классов, рассмотрим понятие «концепция». Концепция трактуется как «совокупность понятий и связей между ними, определяющую основные направления развития и свойства какого-либо явления».

Анализируя различные подходы к пониманию понятия концепция, мы сделали вывод о том, что концепция-это не что иное как некоторая система различных взглядов на какое либо явление.

Поскольку в качестве ведущей идеи нами избран эмоционально-рефлексивный подход, дадим пояснения трактовки термина «подход». В этой связи будем опираться на определение подхода, данное З.З. Кириковой [5]. По её словам, подход-это принципиальная основа технологии.

Таким образом, эмоционально-рефлексивный подход в нашем понимании, должен опираться на специфику музыки как вида искусства и возможностей. Учёные, изучающие психологию восприятия музыки, используют понятие «дихотомическое слушание», указанное понятие обозначает то, что наше правое и левое полушарии на получение одной и той же музыкальной информации реагируют по разному-по разному обрабатывают и воспринимают её. Эта особенность и послужила основанием избранного нами эмоционально-рефлексивного подхода.

Как показывают исследования функциональной асимметрии мозга, формирование функций мозга может развиваться. Ни правополушарное, ни левополушарное восприятие музыки как правило не существуют в чистом виде, это лишь направления, которые характеризуют разнообразные группы слушателей, направления, которые обозначают какие то стихийные музыкальные предпочтения, которые сложились у этих групп людей и у большинства принадлежащих к ним слушателей.

Сравнивая лево- и правополушарные характеристики мышления, можно отметить некоторое соответствие между левополушарными творческими процессами и направлениями музыкального восприятия, отличающими взрослых от детей, музыкантов от нем музыкантов.

Анализируя правополушарные и левополушарные стратегии восприятия музыки, мы увидели, что не правополушарная, ни левополушарная стратегии восприятия музыки не существуют в чистом виде, это лишь направления, характеризующие те или иные группы слушателей, обозначающие стихийные предпочтения, сложившиеся в рамках этих различных групп у преимущественного большинства слушателей, принадлежащих к ним.

Таким образом, гармония функций мозга может стать предметом развития при формировании музыкальной культуры будущего учителя начальных классов, а так же позволит организовать музыкально-творческую деятельность, обеспечивающую компенсаторность, индивидуализацию и дифференциацию обучения.

Таким образом, мы в своём исследовании при разработке технологии формирования музыкальной культуры будущего педагога акцентировали внимание на следующих положениях:

- Функциональная асимметрия мозга-то есть функции правого и левого полушарий могут изменяться с возрастом и различными видами деятельности человека;
- При помощи целенаправленных средств обучения возможна гармонизация взаимоотношений между правым и левым полушариями мозга.

Как показывает анализ работ о современной системе образования [6,7,8,9,10] в настоящее время она направлена на то, что происходит развитие формально-логического мышления, а так же на овладение различными способами построения однозначного контекста-чем больше усилий направлено на процесс воспитания к доминированию логико-знакового мышления, тем больше затем усилий и затрат потребуется для дальнейшего преодоления ограниченности.

Иными словами, для того чтобы как то раскрепостить и развить образное мышление, и дать заработать различным творческим силам, нам необходимо переделать то, что было заложено в глубоком детстве.

Таким образом, мы можем говорить о том, что использование музыкального искусства призвано сбалансировать существующую в педагогической практике тенденцию доминирования логико-знакового мышления.

Изучая отдельные виды профессионально-педагогической культуры: гуманитарную, духовную, методологическую, исследовательскую, технологическую, коммуникативную, этическую, политехническую, физическую, мы приходим к выводу о том, в указанных исследованиях подтверждается вышесказанное. Анализ этих культур показал, что все они в основном, направлены на развитие левого полушария, правое же полушарие совсем не затрагивается.

Следовательно, применение эмоционально-рефлексивного подхода, как нам кажется, призвано сбалансировать развитие левого и правого полушарий мозга и применение указанного подхода будет являться концептуальной основой при формировании музыкальной культуры будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки.

Изучая различные закономерности функционирования левого и правого полушарий головного мозга, позволили нам объединить понятия «эмоции» и «рефлексия», которые являются основой формирования музыкальной культуры будущего педагога.

Рассмотрим, каким образом происходила реализация эмоционально-рефлексивного подхода при формировании вышеназванной культуры.

Анализ философской и психологической литературы позволяет нам говорить о том, что понятие рефлексии мы можем трактовать как некий фундаментальный ментальный механизм самоанализа, осмысления и критической оценки индивида собственных действий, а также действий других людей, которые включены в совместное решение различных задач. Д. Локк (1623– 1704) трактовал рефлексю как особый источник знаний – имманентно – внутренний опыт, и хочется согласиться с утверждением учёных, что человек – существо, обладающее уникальной врождённой способностью к рефлексии.

Следовательно, рефлексия, по словам Д. Локка трактуется как некое осмысление форм и предпосылок деятельности, а так же критический анализ знания и методов познания, процесс самопознания, раскрытия внутреннего строения и специфики духовного мира человека.

Как указывает В.М. Подуровский [6], доказано, что существует тесная связь между уровнем рефлексии и способностью человека к самообучению: чем выше способность к рефлексии, тем обучение успешнее. В последние годы понятие рефлексии стало все шире использоваться и в педагогике. Понятие «Педагогическая рефлексия» (общие механизмы рефлексии, используемые при решении педагогических проблем) учитывает специфику самой деятельности педагога.

Следовательно, процесс взаимодействия в системе "учитель – учащиеся", будет носить выраженный двунаправленный характер.

Таким образом, педагогическая рефлексия будет являться неким универсальным механизмом самоизменения и саморазвития личности взрослого человека, который включен в образовательную деятельность.

Следовательно, обращение в нашем исследовании к рефлексии, позволит в процессе формирования музыкальной культуры оценить динамику новообразований личности будущего педагога.

Как показали наши исследования, значительная часть будущих педагогов не готова к рефлексии, столь необходимой для профессионального роста. Они слабо знают педагогическую теорию и не имеют представления о том, как использовать теоретические знания в практической деятельности.

Следовательно, развитие способностей к рефлексии, является признаком профессионализма, который обнаруживается в умении решать специальные задачи в области интеллектуальной деятельности и развития музыкально – творческих способностей.

Как нами было обозначено выше, в научной литературе неоднократно указывалось, что рефлексия является необходимым и определяющим компонентом творческого мышления педагога. Различные аспекты рефлексии, влияющие на характер профессиональной деятельности учителя, рассматривали философы, психологи, педагоги.

Они отмечали влияние рефлексии на становление личности учителя, на развитие его профессиональных умений, на систематизацию, обновление и использование знаний в практической работе.

Однако, в педагогической науке имеются пробелы в исследовании влияния музыкального искусства на развитие рефлексивных возможностей будущих педагогов, которые, в свою очередь, будут являться признаком профессионализма.

Таким образом, как было сказано выше, рефлексия является признаком профессионального роста учителя. Постоянный самоанализ, выявление причин своих успехов и неудач, позволяет будущему педагогу совершенствовать свою деятельность [10].

В соответствии с принятым в настоящее время подходом к определению содержания образования, которое транслируется как система педагогически адаптированных элементов социального опыта (это знания о мире, знания о способах деятельности, опыт творческой деятельности, умения осуществлять определённые виды деятельности, а так же эмоционально – ценностное отношение к познаваемой человеком действительности) мы можем утверждать, что рефлексию необходимо включать в различные компоненты содержания образования, и как следствие вышесказанного, рефлексию необходимо включать в содержание музыкально-эстетических дисциплин, дополненных специальными знаниями, умениями и ценностными ориентациями, которые отражали бы саму сущность музыкальной культуры будущего педагога.

Таким образом, мы подошли к рефлексивной составляющей музыкальной культуры будущего педагога, которую мы понимаем как:

- осознание своих побуждений к музыкальной деятельности;
- потребностей общения с музыкальным искусством, интересов, стремлений и ценностных ориентаций, мотивов деятельности;
- оценку своих личностных свойств и качеств как будущего специалиста – профессиональных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств; соотнесения результатов оценивания с требованиями, объективно предъявляемыми к данной профессии современным этапом общественного развития;
- выработку программ действий и их корректирования по ходу деятельности, а также оценки её результатов, степени достижения поставленных целей.

Таким образом, взяв за основу понимание В.М. Подуровским [6] рефлексивных возможностей учащихся, мы определили, что формирование у студентов рефлексивных способностей будет обеспечивать решение следующих проблем:

- определении границ своих собственных знаний и умений, позволяющих эффективно решать определённые учебно – творческие задачи;
- осмыслении возможности к самостоятельному поиску способов и средств решения возникшей задачи;
- оценке качественного уровня действий, обеспечивающих решение поставленной проблемы.

Далее обратимся к понятию эмоций.

В отечественной психологии проблему представлений об эмоциях одним из первых обозначил А.В. Запорожец [4]. Наиболее значимые циклы исследований в области эмоций проведены под руководством Л.М. Веккера, А.И. Березницкаса, А.М. Эткинда, П.Н. Яньшина.

По мнению таких учёных как, В. -Вундт, У. Джеймс, С.Л. Рубинштейн эмоции имеют субъективный характер и отсутствие предметности. Анализ концепций различных авторов и эксперименты в этой области позволили А.Л. Готсдинеру сделать вывод, что в процессе восприятия внешних объектов, в процессе отражения одновременно происходит построение какого – либо образа и возникает субъективное отношение как к образу, так и к процессу отражения в виде эмоций и переживаний. Эмоции, в момент возникновения образа выполняют гностическую функцию особого невербального познания [3].

Говоря об эмоциях, необходимо, по – нашему мнению, затронуть понятие эмоционального отклика на музыку, которое является ядром музыкальности. Многие учёные подчёркивают тесную связь эмоций с восприятием искусства (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.).

Следовательно, определённое чувство является основой музыкального образа. Это чувство относится к восприятию именно этого музыкального произведения, вызвавшего данное переживание. По мнению Л.С. Выготского [3], переживания, эмоции выступают не как функции личной духовной жизни, но как явление, имеющее объективный смысл и значение, служащее переходной ступенью от психологии к идеологии.

Следовательно, мы можем сделать вывод, что и переживания слушателя имеют тот же объективный смысл и значение, и чем больше и ярче они выражены, тем на более высокой ступени социально – нравственного развития он находится.

Таким образом, учитывая то, что музыка – искусство эмоциональное, эмоциям в нашем исследовании мы отводим значительное место.

Подводя итог вышесказанному, а так же основываясь на исследованиях М. Бахтина, который отмечал, что для того чтобы стать переживающим, нужно занять рефлексивную позицию, «отделить» эмоцию от непосредственного объекта переживания, осознать значимость переживания той или иной эмоции, мы пришли к выводу, что к этой рефлексии способны лишь те люди, которые имеют более значительный музыкальный и творческий опыт.

Они воспринимают своё состояние как ценность, как источник творческого созидания – от музыки к эмоции, от эмоции к танцу. Эмоция воспринимается ими как стимул к организации творческого акта.

Таким образом, закономерности функционирования левого и правого полушарий головного мозга, позволили объединить понятия “эмоции” и “рефлексия”, которые являются основой формирования музыкальной культуры будущего педагога.

Рассмотрим, каким образом осуществлялась реализация эмоционально – рефлексивного подхода при формировании музыкальной культуры в процессе учебно-воспитательной деятельности, которая должна основываться на ведущей позиции: деятельность учения в рамках курса должна быть адекватна передаваемым знаниям о способах деятельности.

(Например, информация о некоторых музыкальных способностях вводится через серию упражнений и педагогических миниатюр, в которых участники активно включаются в ситуации, чувствуют свое состояние, воспринимают его, сопереживают, отреагируют эти состояния эмоциями смеха, удивления, растерянности, огорчения; информация о проблемно-поисковом подходе в обучении передается через решение участниками проблемных ситуаций, проблемных задач и создание творческих разработок; теоретические позиции коммуникативного подхода передаются через организацию в учебном процессе диалога, дискуссий и т.д.).

Обратимся к главной содержательной характеристике эмоционально – рефлексивного подхода – музыкально-теоретическому анализу.

Используемый нами на занятиях анализ музыкальных произведений - это процесс размышлений, где самое трудное, это не отрывать друг от друга процесс и результат. Но в практике принято, что сначала мы определяем характер каждой интонации, фрагмента музыки, прослеживаем за всеми изменениями музыкального материала, и уже на основании этого приходим к определенному выводу о содержании произведения. Но при этом получается, что мы "складываем" содержание как некую сумму изначально изолированных друг от друга фрагментов.

Но это применимо только в материальном мире, где исследуемый объект можно охватить сразу в целом. Музыка же – это искусство временное, и пока мы не дослушали музыкальное произведение до конца (пока не преодолели первый этап – восприятие произведения), "результативное впечатление" просто не может состояться [10].

Итак, опираясь на эмоционально – рефлексивный подход нами были выработаны следующие основополагающие позиции учебного процесса:

- 1) Учебный процесс должен быть организован таким образом, чтобы:
 - стать для его участников событием, обладающим эмоциональным воздействием;
 - построен с учётом восприятия музыки левым и правым полушарием головного мозга;
 - за основу взят музыкально – теоретический анализ;
 - вызывать у участника потребность до-осмысления происходящего;

- стимулировать обучаемых к самостоятельному освоению необходимых знаний, развитию личностно- значимых педагогических умений;

2) Организация учебного процесса основывается на ведущей позиции: деятельность учения в рамках курса должна быть адекватна передаваемым знаниям о способах деятельности.

Таким образом, подводя итог аналитической деятельности, мы можем утверждать, что эмоционально - рефлексивный подход будет являться неременным условием, позволяющим существенно повысить способность будущего педагога к адекватной самооценке, анализу, экспертизе и созданию нового творческого продукта.

На основе этого подхода развиваются способности будущих педагогов к анализу, рефлексии уже совершенной деятельности и осознанию себя в этой деятельности (своих чувств, эмоций, своих затруднений, находок, удач и сомнений).

Литература

- a. Бочкарёв Л.Л., Психология музыкальной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997.-276 с.
- b. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Музыка.-1983.-С. 34-56.
- c. Выготский Л.С. Психология искусства.-изд. 2-е, М.: Искусство, 1968. 576 с.
- d. Запорожец А.В. Избранные психологические труды.-М.: Педагогика, 1986.
- e. Кирикова З.З. Выбор оснований при проектировании педагогической технологии // Школьные технологии. – 2000.-№ 6. – С. 61-65.Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя.-М.: Просвещение, 1993.-С. 109-110.
- f. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
- g. Слостенин В.А.. Педагогическая деятельность и проблемы формирования личности учителя//Психология труда личности учителя/Под ред. А.И. Щербакова.-Л., 1976.-С. 30-46.
- h. Слостенин В.А.. Идея комплексного подхода к воспитанию и подготовке учителя. –В кн.: Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1979.-С. 3-11.
- i. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.
- j. Humans – Art – Education. Creative expression and the 21 st century education. Edited by Malgorzata Suswillo, Adam Grabowski. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie 2015.