

Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World

All rights reserved.

This edition is protected by the Bulgarian Copyright Law (adopted 1993, amended 1994, 1998, 2000, 2002, 2005, 2006, 2007, 2009, 2011).

No part of this book may be reproduced or utilized in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or by any information storage and retrieval system, without permission in writing from the Bulgarian Comparative Education Society and individual contributors.

BCES Conference Books:

- Volume 1, 2002: Comparative Education in Teacher Training
- Volume 2, 2003: Comparative Education in Teacher Training
- Volume 3, 2005: Comparative Education in Teacher Training
- Volume 4, 2006: Comparative Education and Teacher Training
- Volume 5, 2007: Comparative Education, Teacher Training and New Education Agenda
- Volume 6, 2008: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy and Social Inclusion
- Volume 7, 2009: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion and Child Psychology
- Volume 8, 2010: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, School Leadership and Social Inclusion
- Volume 9, 2011: Comparative Education, Teacher Training, Education Policy, Social Inclusion, History of Education
- Volume 10, 2012: International Perspectives on Education
- Volume 11, 2013: Education in One World: Perspectives from Different Nations
- Volume 12, 2014: Education's Role in Preparing Globally Competent Citizens
- Volume 13, 2015: Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide
- Volume 14, 2016: Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World

BCES Conference Books are indexed in EBSCO.

© 2016 Bulgarian Comparative Education Society (BCES)

© 2016 Oksana Chigisheva, Nikolay Popov

© 2016 International Research Centre "Scientific Cooperation"

ISSN 1314-4693

ISBN 978-954-92908-0-6

Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World

BCES Conference Books

Volume 14

Number 2

EDITORS

Oksana Chigisheva & Nikolay Popov

Bulgarian Comparative Education Society

This is a peer review book. Each paper is reviewed by at least two reviewers. Members of the International Advisory Board are also involved in the peer review process. The Editors take the final decisions on papers to be included in the book.

INTERNATIONAL ADVISORY BOARD

Alexander W. Wiseman, Assoc. Prof. Dr., Lehigh University, USA

Bruno Leutwyler, Prof. Dr., University of Teacher Education – Zug, Switzerland

Jana Kalin, Prof. Dr., University of Ljubljana, Slovenia

Joachim Schroeder, Prof. Dr., Universität Hamburg, Germany

Johannes L van der Walt, Prof. Dr., North-West University, South Africa

Kas Mazurek, Prof. Dr., University of Lethbridge, Canada

Lilia Halim, Prof. Dr., Universiti Kebangsaan, Malaysia

Marco Aurelio Navarro-Leal, Prof. Dr., Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Nicholas Sun-Keung Pang, Prof. Dr., The Chinese University of Hong Kong, China

Oksana Chigisheva, Assoc. Prof. Dr., Southern Federal University, Russia

Patricia K. Kubow, Prof. Dr., Bowling Green State University, USA

Peter L. Schneller, Prof. Dr., University of Mount Union, USA

Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World

BCES Conference Books, 2016, Volume 14, Number 2

Chigisheva, O., Popov, N. (Eds.)

Quire format 70x100/16, Printed quires 9

Book size B5–ISO (17x24 cm)

Paperback, 144 pages

Published by BCES

Printed by Investpress

Sofia, Bulgaria

May 2016

Contents

Preface	7
Предисловие	8
Part 1	
Educational Development Strategies in Different Countries and Regions of the World: National, Regional and Global Levels	
Стратегии развития образования в различных странах и регионах мира: национальный, региональный и глобальный уровни	
Victor Martinelli	
Weak English Language Literacy and Early School Leaving in a Maltese Context	9
Susanna Asatryan	
Activities Contributing a Great Deal to the Students' Interactive Skills in Foreign Language Classes	16
Marlena Plavšić, Neala Ambrosi-Randić	
Students' Wisdom Related Knowledge as Expertise	23
Svetlana Grinenko, Elena Makarova, John-Erik Andreassen	
Trends and Features of Student Research Integration in Educational Program	30
Alexander Letyagin	
Formation and Development of the System of Metasubject and Oversubject Concepts in the Structure of the Person's Cognitive Experience within General Geographic Education	37
Naira Poghosyan	
Components of Task-Based Needs Analysis of the ESP Learners with the Specialization of Business and Tourism	43
Наталья Николаевна Ковалева, Андрей Эдуардович Мельгуй, Александр Федорович Ковалев, Юлия Александровна Дворецкая / Natalia Kovaleva, Andrey Melguiy, Aleksandr Kovalev, Yuliya Dvoretzskaya	
Экономика и образование в контексте обучения в течение всей жизни / Economy and Education in the Context of Lifelong Learning	49
Елена Александровна Кириллова / Elena Kirillova	
Российское инженерное образование (социально-психологические ожидания) / Russian Education of Engineers (Social and Psychological Expectations)	58
Светлана Валерьевна Вершинина / Svetlana Vershinina	
Smart-образование иностранных студентов в русскоязычных группах технического вуза / Smart-Education of Foreign Students in the Russian-Speaking Groups of Technical University	63
Светлана Алексеевна Мельникова, Людмила Алексеевна Петренко / Svetlana Melnikova, Ludmila Petrenko	
Организация международных выставок и конкурсов как инновационный метод подготовки художника-специалиста / Organization of International Exhibitions and Contests as an Innovative Preparation Method of the Artist-Specialist	69
Людмила Франковна Дышаева / Lyudmila Dyshaeva	
Об угрозах воспроизводству интеллектуального потенциала современной России / About Reproduction Threats of Intellectual Potential in Modern Russia	75

Кетеван Ивановна Чкуасели, Марине Мерабовна Гогнелашвили, Нино Отаровна Чахунашвили / Ketevan Chkuaseli, Marine Gognelashvili, Nino Chakhunashvili Организация и содержание педагогической практики в интегрированных программах подготовки преподавателей (в объеме 300 кредитов) / Organization and Content of the Pedagogical Practice within Integrated 300 Credit Teacher Training Program.....	84
Русудан Арчилловна Санадзе, Тинатин Иосифовна Долидзе / Rusudan Sanadze, Tinatin Dolidze Конструирование 60-кредитного педагогического модуля в процессе университетской подготовки преподавателей / University Teacher Preparation within 60-Credit Pedagogical Module Construction.....	91
Ефемия Мефодьевна Харадзе / Ephemelia Kharadze Проблемные вопросы проведения интерактивного урока при обучении природоведению на начальной ступени в общеобразовательных школах Грузии / Problematic Issues of Interactive Lesson in Teaching Science at the Primary Level of Secondary Schools in Georgia	99
Мейрамкуль Айтбаевна Абилова, Айман Бериккалиевна Хаджиева, Ирина Валентиновна Баскакова, Улжан Турсункуловна Бейсебаева, Камиля Камаловна Мустафина / Meiramkul Abirova, Aiman Khajiyeva, Irina Baskakova, Ulzhan Beissebayeva, Kamilya Mustafina Основные направления модернизации образовательных технологий в Казахском Национальном Медицинском Университете им. С. Д. Асфендиярова / Main Areas of Educational Technology Modernization at Kazakh National Medical University Named after S. D. Asfendiarov.....	105
Part 2	
Key Directions and Characteristics of Research Organization in Contemporary World	
Ключевые направления и особенности проведения научных исследований в современном мире	
Maxim Bondarev, Elena Zashchitina, John-Erik Andreassen Student International Research Project on Employees' Involvement in Innovation: Experience and Outcomes.....	111
Natalia Konovalova Personal Integration Resources of Mentally Handicapped Teenagers into Society	116
Кристина Александровна Кузоро / Kristina Kuzoro Методы исследования церковной исторической науки второй половины XIX – первой четверти XX вв.: поиск и апробация / Study Methods of Church Historical Science of the Second Half of the XIX – the First Quarter of the XX Centuries: Search and Approbation	120
Ксения Викторовна Юшкова / Kseniya Yushkova Анализ понятия «профессионально-нравственное самоопределение будущего бакалавра» в психолого-педагогической литературе / Analysis of the Concept “Professional-Moral Self-Determination of Future Bachelor” in Psychological and Pedagogical Literature	127
Анна Бондаренко / Anna Bondarenko Подготовка глобально компетентных молодых исследователей: опыт России / Development of Globally Competent Early-Career Researchers: A Case of Russia	135

Preface

This Number contains papers submitted to the IV International Partner Conference, organized by the International Research Centre “Scientific Cooperation”, Rostov-on-Don, Russia as a part of the XIV Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society (BCES) *EDUCATION PROVISION TO EVERY ONE: COMPARING PERSPECTIVES FROM AROUND THE WORLD*, June 14-17, 2016.

The theme of the IV International Partner Conference is *EDUCATION, SCIENCE AND RESEARCH: INNOVATIVE PERSPECTIVES FOR DEVELOPMENT*.

The Number consists of 20 papers written in the English and Russian languages by 36 authors and co-authors coming from Armenia, Croatia, Georgia, Kazakhstan, Malta, Norway, and Russia.

The papers are thematically distributed into 2 parts: Part 1 “Educational Development Strategies in Different Countries and Regions of the World: National, Regional and Global Levels”; and Part 2 “Key Directions and Characteristics of Research Organization in Contemporary World”.

The Editors

Assoc. Prof. Dr. Oksana Chigisheva

BCES International Advisory Board Member, Chair of the IV International Partner Conference

Prof. Dr. habil. Nikolay Popov, BCES Chairperson, XIV BCES Conference Chair

May 2016

Предисловие

В этот номер включены статьи участников IV Международной партнерской конференции, проводившейся Международным исследовательским центром «Научное сотрудничество», Ростов-на-Дону, Россия в рамках XIV Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования *ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАЖДОМУ: СРАВНЕНИЕ МИРОВЫХ ПЕРСПЕКТИВ*, 14-17 июня 2016 года.

Тема IV Международной партнерской конференции – *ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА И ИССЛЕДОВАНИЯ: НОВЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ*.

В номере представлены 20 статей на английском и русском языках, написанные 36 авторами и соавторами из Армении, Хорватии, Грузии, Казахстана, Мальты, Норвегии и России.

Статьи тематически разделены в рамках 2 разделов: Раздел 1 “Стратегии развития образования в различных странах и регионах мира: национальный, региональный и глобальный уровни”; Раздел 2 “Ключевые направления и особенности проведения научных исследований в современном мире”.

Редакторы

Оксана Чигишева, кандидат педагогических наук, доцент
Член международного редакционного совета XIV Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования,
председатель IV Международной партнерской конференции
Николай Попов, доктор педагогических наук, профессор
Председатель Болгарского общества сравнительного образования,
председатель XIV Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования

Май, 2016

Part 1

Educational Development Strategies in Different Countries and Regions of the World: National, Regional and Global Levels

Victor Martinelli

Weak English Language Literacy and Early School Leaving in a Maltese Context

Abstract

This study considers the issue of weak literacy development and early school leaving in Malta. In spite of a lack of a direct or indirect causal link between the two, in the case of Malta these issues seem to be almost exclusively specific to children attending the State school. Children from the Church and the Independent sectors are minimally affected or not at all. These two phenomena are examined against a background of parental education, socioeconomic status and social capital. While literacy may be a contributory factor to early school leaving, the two may be facets of deeper underlying deficits such as the inability of parents to support their children's learning and to act as their point of reference and educational compass outside the school. This results in alienation from schooling.

Keywords: early school leaving, English language literacy, international literacy assessments, Malta, socioeconomic status

Introduction and aims

This study examines the reading achievement in English of primary school pupils in Malta and contextualizes it in the background of early school leaving (ESL). There are established causal effects between weak literacy and ESL (Curtis & McMillan, 2008; Hammond, Linton, Smink & Drew, 2007) and between weak literacy and leaving school with insufficient qualifications (McGee, Prior, Williams, Smart & Sanson, 2002). Not only are children with weak literacy more likely to become early school leavers but they are also among the first to leave school early (McMillan & Marks, 2003). The European Commission defines early school leavers as “young people aged 18 to 24 who have completed lower secondary education at most, and are not currently involved in further education or training” (EU Commission, 2015, p. 4).

The Maltese educational scene presents an interesting case from the perspective of literacy and ESL. Malta is a bilingual country with English being arguably the most significant heritage from its colonial period. It is also a country with a high occurrence of ESL and fares poorly on both the literacy and the ESL count. Malta ranked 35th of 45 participating countries in the Progress in International Reading

Literacy Study (PIRLS) 2011 with a score that was significantly below the international average (Mullis, Martin, Foy & Drucker, 2012). Malta reported an ESL rate of 27.1% for 2009 and 20.8% for 2013, compared to EU averages of 14.2% and 12% for the two years respectively (European Commission, 2014).

Literacy and early school leaving in international contexts

Assessments such as PIRLS measure a common cognitive ability at the macro-social level and performance on these tests taps the ability to think and to apply knowledge (Rinderman, 2007). Good home literacy environments are important resources for all children, including those from poor socioeconomic backgrounds and even after controlling for home literacy environments, parental education significantly affects students' academic performance (Park, 2008). Ross and Leathwood (2013) associated weakly developed literacy, numeracy and critical thinking with an untimely exit from the educational system and exclusion from society. If, as is forecast, between 2010 and 2020 the European Union expects a net employment increase of about 37% mainly in higher-level occupations with a decrease in low-qualification jobs (CEDEFOP, 2012), then countries must strive for higher literacy rates and lower ESL rates. High literacy and numeracy contribute to employability, better social cohesion and the diminution of social inequality (Ross & Leathwood, 2013).

Background

Educational contexts – language learning

There are three mainstream education providers in Malta: the State, the Church (Roman Catholic) and the Independent sector. State schools offer completely free education to all students and the State subsidizes Church schools heavily. More than 80% of children in Malta attend State and Church schools. The Ministry of Education regulates the curricula in the Church and Independent school sectors ensuring overall uniformity. Given Malta's bilingualism, both English and Maltese are spoken with Maltese being the main language of instruction in State schools. Independent schools and some Church schools tend to favor English as a medium of communication but teachers deliver English and Maltese lessons in their respective languages in all schools (Education, n.d.). The teaching system in most State schools is not one of complete immersion but rather of both languages taught side by side, often with code switching (Ministry for Education and Employment, 2014).

Literacy has been on the Maltese national agenda at least since the OECD Program for International Student Assessment (PISA) 2009 indicated that the percentage of low achievers in reading among 15-year-olds was 36.3%; considerably higher than the EU average of 19.6%. At the time of PISA (2009), only 64% of Maltese students possessed proficiency in reading literacy at or above the baseline needed to participate effectively and productively in life, compared to 81% in OECD countries.

PIRLS 2011 – the Maltese context

Maltese children participating in PIRLS 2011 undertook both English and Maltese assessments and paradoxically they performed better in English. Maltese pupils taking the English language assessment obtained a scaled score of 477 (average set at 500) and ranked 35th of 45 participating countries, significantly lower than the international average. The proportion of Maltese pupils scoring more than 550-scaled points in reading (24%) was significantly lower than the international average (44%) and the proportion of Maltese pupils scoring less than 475-scaled points in reading (45%) was significantly higher. The above statistics highlight clear deficits in comparison to international averages.

Mullis et al. (2012) record some language instructional shortcomings in Maltese education that may explain in part why Maltese students fare so poorly overall but it does not explain the differences between the three school systems. There are certain seemingly positive practices that may contribute further to a precarious situation; Malta is in the second place after Belgium (German speaking community) for starting teaching of a first foreign language as a compulsory subject at age 5 years, effectively from the very first year of schooling. Concurrently, teachers expose children to Maltese resulting in their teaching two languages with learners possibly suffering from cross language interference (Verhoeven, 1990).

Educational contexts – early school leaving

There are multiple reasons why children leave school early. Among them are cognitive abilities, weak school performance, low aspirations and motivation (Ministry of Education and Employment, 2012). However, there are also socioeconomic factors at play.

Ali and Farrugia (2013) reported that in 2008, 20% of a cohort of about 4000 16-year-olds opted not to register for any school leaving examinations. This number matched the ESL rates quoted earlier. When they interviewed students who were not intending to sit for any school leaving examinations, among the most common reasons quoted for their decision were that examinations were too difficult and specifically that they had difficulty in reading and writing. Literacy skills were among the main issues identified by students for not sitting for any school leaving examinations. Significantly, students who did not sit for any school leaving examinations were almost exclusively State school students. The authors remarked that a high level of absenteeism among those opting not to sit for any examinations was already evident and these students were already on their ESL trajectory.

Method

The PIRLS 2011 study in Malta collected data on 9-year-olds' reading comprehension performance in English, their literacy and socioeconomic backgrounds. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) International Database Analyzer (IDB) was used to extract the data sets for Malta (N=3,598) along with international data pertinent to the study. The Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) was used for some additional analyses to compute a number of descriptive analyses related to parental levels of education and home resources for learning.

Procedure and Results

Reading comprehension attainment

The three school sectors, namely State, Church and Independent sectors performed differently and obtained dissimilar overall results; State (58% of total school population) – 446 scaled scores, Church (30% of total school population) – 512 scaled scores, Independent (12% of total school population) – 541 scaled scores; the international midpoint was set at 500. Analysis of variance showed a main effect of achievement by the three school sectors $F(2,3595) = 308, p = .001, \eta^2 = .146$. Post hoc analyses using Tukey's HSD indicated that the performance of the three sectors differed significantly with the Independent School sector performing significantly better than the Church ($p = .001$) and the State school sectors ($p = .001$) and the Church School sector performing significantly better than the State school sector ($p = .001$).

Parental levels of education and home resources for learning

Only 76.6% of fathers declared their level of education as follows; ISCED 1 or 2 – 3.5%, ISCED 2 – 42.6%, ISCED 3 – 11.7%, ISCED 4 – 3.8%, ISCED 5B – 4.4%, ISCED 5A (1st Degree) – 5.0%, beyond ISCED 5A – 5.6%. This shows that 47.6% of fathers in Malta in 2011 possessed low levels of education, not exceeding secondary school level. Similar numbers were evident in the case of mothers' levels of education. There was a clear association between fathers' level of education and children's performance. Analysis of variance showed a main effect for achievement by the seven categories of educational levels $F(6,2757) = 63.3, p = .001, \eta^2 = .121$. Post hoc analyses using Tukey's HSD indicated that there were significant differences between the performance levels of many of the children of the differently educated fathers. Four homogenous subsets were identified comprising the following four levels of parental education; ISCED 1 or 2; ISCED 2; ISCED 3, 4 and 5B; and ISCED 5A and BEYOND 5A. Children whose fathers were educated to levels ISCED 1 or 2 and ISCED 2 obtained scaled score means of 439 and 470 on the PIRLS 2011. Virtually identical findings were evident when mothers' levels of education were compared to their children's levels of performance.

PIRLS 2011 data for Malta indicate that lower educated fathers tend to send their children to the State school sector whilst better educated fathers tend to send their children to the Church school sector and the most highly educated fathers tend to opt for Independent schools. An overwhelming 70% of fathers of children attending State school were educated to the first two basic levels of education; only 24% of fathers with children in Church schools and a negligible 5% of fathers with children in Independent schools were educated to this low level of education.

Analysis of levels of parental education in Malta available from the PIRLS 2011 dataset indicates that Maltese parents' levels of education are significantly below the average of the entire sample of PIRLS participants. Of significance is the fact that 44.6% of all Maltese parents report a lower secondary level of education as their highest education level in comparison to only 11.8% of parents from all other countries. Conversely, only 18.6% of parents in Malta possess a university or higher degree in comparison to 33.8% of parents from other countries. Given some 7% negative reporting bias for levels of education attained by state school parents and

7% positive reporting bias for Church school parents, the situation could be more acute.

Among other questions related to key home resources, PIRLS 2011 asked students' parents to report on the number of books in the home and the availability of two study supports—an internet connection and a room of their own; parental levels of education were also included as a home resource. As expected, those participants with many resources performed significantly better than those with some resources and those with few resources (552, 476 and 361 scaled scores respectively). Resources for learning were examined by the author in conjunction with the tripartite school system and the three sectors reported significantly different levels of home resources for learning; State – 9.94, Church – 10.66, Independent – 11.42. Analysis of variance showed a main effect of level of home resources by school sector $F(2,3073) = 244, p = .001, \eta^2 = .137$. Post hoc analyses using Tukey's HSD indicated that the levels of home resources for learning of all three school sectors differed significantly ($p = .001$).

This finding was expected because PIRLS 2011 included parents' educational background as one of the home resources for learning. The author removed parental education from the equation and compared children in the different school sectors again. At this level of analysis the school sectors did not differ much from each other except that State school children always reported having marginally less of the commodity than Church or Independent school children. The one exception was the number of books in the children's homes where the difference was considerable. Forty two percent of State school children possessed one bookshelf (25 books) or less, compared to 29% and 23% from the Church and the Independent school sectors respectively. On this aspect of resources for learning, children attending State schools were certainly disadvantaged and this may be related to their poor literacy performance overall.

Limitations

In spite of the adequately large numbers and that fact that virtually all children attending the year level were included in PIRLS 2011, once one starts analyzing the different school sectors or the different socioeconomic groups, the numbers are reduced; for example, when a particular socioeconomic group is in a minority in a particular school sector. Parents and guardians could not be obliged to complete the home background questionnaire in its entirety and in the case of parents' level of education, data is only available for about 77% of the respondents. This is bound to affect the accuracy of the collected data. Another limitation of this study is that it adopts a cross sectional rather than longitudinal approach and this precludes the drawing of causal attributions.

Discussion

This article posits a view that poor literacy achievement and early school leaving are associated. The State school cohort that constituted 58% of the total population assessed by PIRLS 2011 was the only cohort scoring below the international average. Children from this cohort were experiencing literacy difficulties; the Church and Independent school cohorts scored above the

international midpoint. In the Ali and Farrugia (2013) study, the students who did not register for any school leaving examinations quoted subject difficulty and problems with reading and writing for doing so. These students came exclusively from the State secondary sector. Furthermore, these children were already absenting themselves from school. There is a clear association between the two although one cannot attribute causality. It is possible that poor literacy, a dearth of books in the home and ESL are co-occurring, interlinked manifestations of deeper underlying causes such as inadequate support to learn at home, parents who are unable to support children in their learning and possibly, alienation from schooling. In the Maltese context, poor literacy is an attributed cause for children not sitting for any school leaving examinations but then poor literacy underlies weak performance in most subjects because it is through reading and writing that content may be accessed and processed.

Conclusions

Conclusions based on a single indicator can be misleading and there are multiple facets to each result. Adopting a simplified logic of interpretation may do an injustice to the phenomenon under study. The two issues presented in this paper are of concern in the Maltese educational arena because of their implications for children's overall development and the economy and competitiveness of the country. The fact they are co-occurring would suggest that the issues examined in this article are not chance occurrences. The wealth of international research suggesting that there is a link between weak literacy development and ESL (Curtis & McMillan, 2008; Hammond et al., 2007; McGee et al., 2002) and Maltese research linking the two (Ali & Farrugia, 2013) supports this view. This situation merits scrutiny through continued investigation by adopting different methodologies that can establish causality.

Acknowledgement

I would like to acknowledge the support of Dr Milosh Raykov in all aspects of this article.

References

- Ali, M. & Farrugia, J. (2013): Why do students opt not to sit for SEC examinations at the end of their compulsory education? *Malta Review of Educational Research*, 7, 90-115.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2012): *Skills supply and demand in Europe: Forecast 2020 (research paper 26)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Curtis, D. D. & McMillan, J. (2008): *School non-completers: Profiles and initial destinations. LSAY Research Report; No 54*. Victoria: Australian Council for Educational Research.
- Education (n.d.): <https://www.gov.mt/en/Life%20Events/Moving-to-Malta/Pages/Education.aspx> (Accessed February 2016).
- European Commission / EACEA / Eurydice / Cedefop (2014): *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission / Eurydice (2015): *Eurydice Brief: Tackling Early Leaving from Education and Training*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007): *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*. Clemson, SC.: National Dropout Prevention Center.
- McGee, R., Prior, M., Williams, S., Smart, D. & Sanson, A. (2002): The long-term significance of teacher-rated hyperactivity and reading ability in childhood: findings from two longitudinal studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(8), 1004-1017.
- McMillan, J. & Marks, G. (2003): *School leavers in Australia: profiles and pathways*. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report; n.31. http://research.acer.edu.au/lsey_research/35 (Accessed February 2016).
- Ministry for Education and Employment (2012): *An Early School Leaving Strategy for Malta*. http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Malta/Malta_Early-school-leaving-strategy.pdf (Accessed February 2016).
- Ministry for Education and Employment (2014): *A national literacy strategy for all in Malta and Gozo 2014-2019*. <http://education.gov.mt/en/Documents/Literacy/ ENGLISH.pdf> (Accessed February 2016).
- Mullis, I., Martin, M., Foy, P. & Drucker, K. (2012): *PIRLS 2011 – International results in reading*. Chestnut Hill, MA.: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Park, H. (2008): Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.
- Rindermann, H. (2007): The g-factor of international cognitive ability comparisons: the homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*, 21, 667-706.
- Ross, A. & Leathwood, C. (2013): Problematising early school leaving. *European Journal of Education*, 48(3), 405-418.
- Verhoeven, L. T. (1990): Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly*, 25(2), 90-114.

Dr. Victor Martinelli, University of Malta, Malta, victor.martinelli@um.edu.mt

Susanna Asatryan

Activities Contributing a Great Deal to the Students' Interactive Skills in Foreign Language Classes

Abstract

While teaching speaking it is desired to provide a rich environment in class for meaningful communication to take place. With this aim, various speaking activities can contribute a great deal to students in developing their interactive skills necessary for life. These activities make students active in the learning process and at the same time make their learning process more meaningful and enjoyable.

Keywords: meaningful communication, interactive skills, authentic activities, real-life situations, communicative competence

Introduction

Speaking is a crucial part of second language learning/teaching. It is the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts. As for authentic situations and different kind of communicative activities, they contribute a great deal to the students' interactive skills in foreign language classes.

The goal of teaching speaking is to improve students' communicative skills, to enable them to express themselves and learn how to follow the social and cultural rules appropriate in each communicative circumstance. As D. Nunan states, through teaching speaking we help the learners to:

- produce English speech sounds and sound patterns;
- use word and sentence stress, intonation patterns and the rhythm of the language;
- select appropriate words and sentences according to the proper social context, situation or subject matter;
- organise their thoughts in a meaningful and logical sequence;
- use language as a means of expressing their attitudes-agreement, disagreement, judgments;
- use the language quickly and confidently which is called fluency (Nunan, 2003).

Now language teachers agree that students learn to speak in a foreign language by interacting. Communicative language teaching is based on real-life situations that require communication. By using this method in language classes, learners will have the opportunity of communicating with each other in the target language. So teachers should create a favourable environment where students have real-life communication, authentic activities, and meaningful tasks that promote oral language. This can occur when learners collaborate in groups to achieve a goal or to complete a task.

Obviously interaction lies in the heart of communication. It is what communication is supposed to be. Through interaction – discussions, joint problem-

solving tasks or dialogues, students can enlarge their language store as they produce or exchange authentic ideas, language material within authentic situations. Students use all they possess of the language – all they have learned or casually absorbed in real-life context. Even at an elementary stage, they learn in this way to exploit the elasticity of the language. In his book on speaking, S. Thornbury suggests various dimensions of different speaking events in order to describe different speaking genres (Thornbury, 2010, pp. 13-14). For example, a distinction should be made between transactional and interpersonal functions. Transactional function has its main purpose – conveying or exchanging information, whereas the interpersonal function is all about maintaining and sustaining good relations between interlocutors/communicators.

In the scope of this article we come across with several communicative activities that can serve as corner-stones for building and implementing an interaction in the language classroom.

Discussion

Discussion can be held for various reasons. The students may arrive at a conclusion, share ideas about an event, or find solutions in their discussion groups. Students can become involved in agree/disagree discussions. In this type of discussions, the teacher can form groups of students, preferably 4 or 5 in each group, and provide controversial sentences like “*People learn best when they read vs. people learn best when they travel*”. Then each group works on their topic for a given time period, and presents their opinions to the class. It is essential that the speaking should be equally divided among group members. At the end, the class decides on the winning group who defended the idea in the best way. This activity fosters critical thinking and quick decision making, and students learn how to express and justify themselves in polite ways while disagreeing with the others.

For efficient group discussions, it is always better to form not large groups, because shy students may avoid contributing in large groups. The group members can be either assigned by the teacher or the students may determine it by themselves, but groups should be rearranged in every discussion activity so that students can work with various people and learn to be open to different ideas. Lastly, in class or group discussions the students should always be encouraged to ask questions, paraphrase ideas, express support, check for clarification, and so on.

Some discussions just happen in the middle of lessons; they are **unprepared** by the teacher, but, if encouraged, can provide some of the most enjoyable and productive speaking in language classes. Their success will depend upon our ability to prompt and encourage and, perhaps, to change our attitude to errors and mistakes from one minute to the next. Pre-planned discussions, on the other hand, depend for their success upon the way we ask students to approach the task in hand.

Below we suggest the following topics that might evolve discussion in the classroom:

- *Breakfast is the most important meal of the day.*
- *Studying grammar is more important than practicing conversation skills.*
- *Television is the leading cause of violence in today's society.*
- *Smoking should be permitted in public places.*

- *Females are better students than males.*
- *Reading English is more difficult than writing English.*
- *Summer is the best season of the year.*
- *Children under 13 should not be allowed to babysit.*
- *High school students should wear uniforms.*
- *The government should pay for post-secondary education.*

Situation

Communicative language teaching makes use of real-life situations that enhance communication. The teacher must set up a variety of situation that students are likely to encounter in real life, and students' motivation to learn comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics (Brown, 2010).

We suggest the following topics for situations to organise in class:

- *Someone asks you a question you do not want to answer. What do you say?*
- *You forgot your mother's birthday. What do you say when you see her?*
- *You want to buy an item located behind the cashier. What do you say?*
- *The man in the seat next to you is smoking. What do you say?*
- *Your child is playing with matches. What do you say?*
- *You need more time to finish an exam. What do you say to the teacher?*

Questionnaires

Questionnaires are useful because, by being pre-planned, they ensure that both questioner and respondent have something to say to each other. Depending upon how tightly designed they are, they may well encourage the natural use of certain repetitive language patterns – and thus can be situated in the middle of our communication continuum.

Students can design questionnaires on any topic that is appropriate. As they do so, the teacher can act as a resource, helping them in the design process. The results obtained from questionnaires can then form the basis for written work, discussions or prepared talks.

Information gap

In this activity students are supposed to work in pairs. One student has the information that other partner does not have and the partners will share their information. Information gap activities serve many purposes such as solving a problem or collecting information. Also, each partner plays an important role because the task cannot be completed if the partners do not provide the information the others need. These activities are effective, as all participants have an opportunity to talk extensively in the target language.

Brainstorming

On a given topic, students can produce ideas in a limited time. Depending on the context, either individual or group brainstorming is effective and learners generate

ideas quickly and freely. The good characteristics of brainstorming are that the students are not criticised for their ideas so they are free to share new ideas.

Story telling

Students can briefly summarise a tale or story they heard from somebody beforehand, or they may create their own stories to tell their classmates. Story telling fosters creative thinking. It also helps students express ideas in the format of beginning, development, and ending. Students also can tell riddles or jokes. For instance, at the very beginning of each class session, the teacher may call a few students to tell short riddles or jokes as an opening. In this way, not only will the teacher address students' speaking ability, but also get the attention of the class.

Interviews

Students can conduct interviews on selected topics with various people. Conducting interviews with people gives students a chance to practice their speaking ability not only in class but also outside and helps them becoming socialized. After interviews, each student can present his or her study to the class. Moreover, students can interview each other and "introduce" his or her partner to the class.

Story completion

This is a very enjoyable, whole-class, free-speaking activity for which students sit in a circle. For this activity, a teacher starts to tell a story, but after a few sentences he or she stops narrating. Then, each student starts to narrate from the point where the previous one stopped. Each student is supposed to add from four to ten sentences. Students can add new characters, events, descriptions and so on.

Reporting

Before coming to class, students are asked to read a newspaper or magazine and, in class, they report to their friends what they find as the most interesting news. Students can also talk about whether they have experienced anything worth telling their friends in their daily lives before class.

Playing cards

In this game, students should form groups of four. Each suit will represent a topic. For instance:

- **Diamonds:** Earning money.
- **Hearts:** Love and relationships.
- **Spades:** An unforgettable memory.
- **Clubs:** Best teacher.

Each student in a group will choose a card. Then, each student will write 4-5 questions about that topic to ask the other people in the group. For example:

If the topic "Diamonds: Earning Money" is selected, here are some possible questions:

- Is money important in your life? Why?

- What is the easiest way of earning money?
- What do you think about lottery? Etc.

However, the teacher should state at the very beginning of the activity that students are not allowed to prepare yes-no questions, because by saying yes or no students get little practice in spoken language production. Rather, students ask open-ended questions to each other so that they reply in complete sentences.

Picture narrating

This activity is based on several sequential pictures. Students are asked to tell the story taking place in the sequential pictures by paying attention to the criteria provided by the teacher as a rubric. Rubrics can include the vocabulary or structures they need to use while narrating.

Description

The teachers can use this technique to evoke interaction in class. For this account they can introduce different objects, pictures, phenomena, events, etc., to make the students talk.

Below we suggest the followings:

- *Describe a famous park or recreation area in your home country.*
- *Describe an interesting neighbor you have had.*
- *Describe something you could never give away.*
- *Describe a place you will never forget.*
- *Describe a sporting event you attended recently.*
- *Describe a memorable birthday celebration.*
- *Describe a place you go for recreation or exercise.*
- *Describe your childhood home.*
- *Describe someone you respect deeply.*
- *Describe the nightlife in a city you are familiar with.*
- **Picture describing** – This is another way to organise description activity in class. For this activity students can form groups and each group is given a different picture. Students discuss the picture with their groups, and then a spokesperson for each group describes the picture to the whole class. This activity fosters the creativity and imagination of the learners as well as their public speaking skills.
- **Find the differences** – For this activity students can work in pairs and each couple is given two different pictures, for example, picture of boys playing football and another picture of girls playing tennis. Students in pairs discuss the similarities and/or differences in the pictures.

This is not the complete list of interactive procedures in class. The activities are different according to their context, format and difficulty. So, interaction is successful, if it is based on a knowledge and successful performance of turn-taking. Speakers should use various discourse markers to benefit time (*ummm... well... you know...*), to start a turn (*well... I'd just like to say...*) or to mark the beginning or the end of a segment (*right... now... anyway...*).

There are some categories of discourse, such as:

Conversational openings:

- *How are you?*
- *That's a nice dog.*
- *At last some sunshine.*

Interrupting:

- *Sorry to interrupt, but...*

Topic shift:

- *Oh, by the way, that reminds me...*

Closings:

- *It's been nice talking to you...*
- *Well, I don't want to keep you from your work... we must get together sometime.*

The interactive teacher should be fully aware of the dynamics in in classroom. The success of classroom learning is very much dependent on how students relate to each other, what the classroom environment is, how effectively students cooperate and communicate with each other, and of course what roles the teacher and learners play.

Teachers can play many roles in the course of teaching:

- the teacher as a master controller;
- the teacher as a manager;
- the teacher as a director;
- the teacher as a resource;
- the teacher as a facilitator;
- the teacher as a partner.

As P. Ur states, the good language-teacher combines the following qualities that are interwoven:

- pedagogical skills;
- technical knowledge;
- interpersonal skills;
- personal qualities.

Good Language-Teacher Characteristics:

- technical knowledge;
- pedagogical skills;
- personal qualities;
- interpersonal skills (Ur, 2012, pp. 284-286).

Here we suppose that teachers should take into consideration the following tips while encouraging interaction in class:

- Provide maximum opportunity to students to speak the target language by providing a rich environment that contains collaborative work, authentic materials and tasks, and shared knowledge.
- Try to involve each student in speaking activity; for this aim, motivate the learners for their active participation.
- Reduce teacher speaking time in class while increasing student speaking time.
- Indicate positive signs when commenting on a student's response.

- Ask eliciting questions such as “What do you mean? How did you reach that conclusion?” in order to prompt students to speak more. Don't ask general questions (requiring only yes/no answers).
- Provide positive/constructive feedback like “Your presentation is really great. It is a good job”.
- Do not correct students' pronunciation mistakes very often while they are speaking. Overcorrection would distract students from their speech/communication.
- Provide both in-class and out-class activities to practice speaking (Task/Project-Based Language Teaching).
- Stroll around classroom to ensure if the learners need help while they work in groups or pairs.
- Provide the language material (vocabulary, grammatical structures, speech patterns) beforehand that students need in speaking activities.
- Diagnose problems that some students will face in expressing themselves while practicing the spoken language, try to encourage them.

Conclusion

With all interpretations mentioned above we infer that the heart of communicative language teaching is interaction, through which the real life enters the class, associated with authentic activities, situations, and language material. Interaction makes the learning process more meaningful, enjoyable, active and positive, contributing a great deal to the development of learners' communicative language skills and their interculturalism.

References

- Brown, D. (2010): *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: San Francisco State University.
- Chaney, A. (1998): *Teaching Oral Communication in Grades K-8*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nunan, D. (2003): *Practical English Language Teaching*. New York: Mc Graw-Hill.
- Thornbury, S. (2010): *How to Teach Speaking*. Harlow: Pearson, Longman.
- Ur, P. (2012): *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Associate Professor, Dr. Susanna Asatryan, Yerevan Brusov State University of Languages and Social Sciences, Yerevan, Republic of Armenia, asatryansusanna@yahoo.com

Marlena Plavšić, Neala Ambrosi-Randić

Students' Wisdom Related Knowledge as Expertise

Abstract

Wisdom, as a form of cognitive functioning, includes different types of knowledge and values, and it seems that increasing the knowledge about the world and different experiences may facilitate their development. School system usually pays more attention to accumulation of knowledge, but little related to wisdom. In this study wisdom related-knowledge was explored in a sample of 63 university students. Two judges independently evaluated all the obtained responses regarding four life-situation problems (suicide, family, life planning and career) with five wisdom-related criteria. Results showed that in different life-situations students employed various criteria of wisdom to different extent: the most employed wisdom criterion was factual knowledge, followed by the procedural knowledge and lifespan contextualism, while value relativism and recognition of uncertainty occurred rarely.

Keywords: wisdom criteria, life-situation problems, students

Introduction

Wisdom represents both the pinnacle of human development and a part of the rough-and-tumble of life that helps a person reach common good for him- or herself and others (Bassett, 2011). Wisdom can be viewed as a form of high-level functioning in the cognitive domain. Some theorists have described wisdom as an extension of Piagetian stages of intelligence (Piaget, 1972) that might be a stage beyond formal operations, because wise individuals are those who can think reflectively or dialectically (Riegel, 1973; Kitchener & Brenner, 1990). For other authors wisdom is conceptualised, not in terms of problem solving, but rather in terms of finding a problem that should be solved (Arlin, 1990). Although wisdom is related to other psychological constructs, in particular to knowledge, to analytical, creative and practical intelligence, it is not identical to any of them (Sternberg, 2001).

The main areas of psychological research in wisdom have been mainly oriented to providing concepts, definitions and structure of wisdom, its measurement, understanding of its development, exploring its plasticity, and investigating of wisdom in life context (Staudinger & Glück, 2011). This paper tackles the last topic.

It seems that enhancing of the knowledge acquisition about the world, as well as encouraging openness to new experience, can be helpful to develop wisdom in adolescence (Staudinger & Pasupathi, 2003). There is proof that wisdom-related knowledge has tendency to increase from adolescence through young adulthood and then it remains relatively stable (Pasupathi, Staudinger & Baltes, 2001). In order to enhance wisdom, researchers have proposed various activities. For example, in a course entitled "Wisdom as Skill", Trowbridge (2007) engaged participants in three activities: (1) firstly they learned about wisdom by reading literature; (2) then they strove to develop wisdom through practicing empathy, openness, and fairness; and finally (3) they practiced wisdom in real-life situations. Sternberg, Rezintskaya and Jarvin (2007) have proposed wisdom related instructions for middle schools to help

students think how everything they learn may be used for better or worse ends. Glück and Baltes (2006) conducted a study to enhance wisdom of adult participants by using short-term interviews, and concluded that combination of crystallised intelligence (defined as the ability to use knowledge), life experience, self-regulation and openness could increase wisdom. However, the efficiency of proposed activities are questionable because, as Ardelts says (2004), intelligent people may give a highly wise response to a fictitious life problem, but act much less wisely in a similar situation in their own life. Accepting of diversity of beliefs can be promoted by encouraging of postformal thinking because it alleviates setbreaking, tolerance to contradictions, and attempts at synthesis (Chang & Chiou, 2014).

The approach to exploring wisdom proposed in this paper is based on the five-criteria model developed by Baltes and Smith in the Berlin Wisdom Paradigm (e. g. Staudinger & Baltes, 1996). They analysed participants' answers on life-management problems and concluded that wiser answers reflect more (1) factual and (2) procedural knowledge, more (3) knowledge about context of life, more (4) relativism of values and goals, as well as more (5) recognition of unpredictability of life. The first two criteria are considered as basic, and the last three as meta-level criteria of wisdom.

The main objectives of the present research were: a) to explore the existence of similarities in wisdom through evaluation of different life-problems; and b) to reveal the structure of university students' wisdom-related knowledge as expertise.

The first objective was related to the hypothesis (H_1): students will score higher in situations they can easier identify with. The second objective was related to two hypotheses: (H_2): the meta-level criteria, which draw on later-developing capacities, will be less present than the basic criteria; and (H_3): students will not employ the same wisdom criteria in each life-problem situation because of their various capacities to handle certain and uncertain topics.

Method

Participants

Four life-problems were presented to 63 university students of social sciences, humanities and music, with their oral consent. Students' age ranged from 19 to 28 years ($M = 20.14$; $SD = 1.39$). 70.8% of them were female and 29.2% male.

Measures and procedure

In this paper the focus was primarily put on searching for manifestations of wisdom in individuals by asking them to respond to four life-managing problems (Baltes, Glück & Kunzmann, 2002):

1. *The suicide problem:* Someone receives a telephone call from a good friend who says that he/ she cannot continue his/her life and has decided to commit suicide.
2. *The family problem:* A 14-years-old girl wants to move out from the family home.
3. *The life planning problem:* Due to factory closure, a mechanic loses his job. He has two little children, and the wife has a well-paid job. He can move to another town to find a job or he can take full responsibility for children and the household.

4. *The career problem*: A woman has devoted herself to raising family, not to pursuing a career. One day she meets an old friend who did the opposite, with success. The encounter has provoked the woman to reflect about her decisions.

Each situation was accompanied with two essay-type questions that students answered in writing: 1) What would you take into consideration if you were asked for the advice in this situation? 2) What would you advice?

In order to obtain quantified scores, two judges, trained and calibrated in applying the criteria, independently evaluated participants' protocols against the five wisdom-related criteria on a 7-points scale (from 1 = *not present at all* to 7 = *very present*). As reported by Baltes and Staudinger (2000), the reliability of this rating method is very satisfactory.

Criteria used to operationalise wisdom as expertise in the fundamental pragmatics of life are (Baltes & Staudinger, 2000):

1. *Factual knowledge*, that refers to general and specific knowledge about the conditions of life and its variations, knowing facts, data, and diverse information;
2. *Procedural knowledge*, that implies general and specific knowledge about strategies, assessments and advice concerning matters of life;
3. *Relativism of values and life priorities*, that comprises knowledge about differences in values, goals, and priorities;
4. *Recognition and management of uncertainty*, that reflects knowledge about the relative indeterminacy and unpredictability of life and ways to manage; and
5. *Lifespan contextualism* that includes knowledge about the context of life and its temporal or developmental relationships.

Results

For each of 63 participants total results were computed as a sum of two judgments on five criteria for each of four problems (63 x 2 x 5 x 4), generating 2520 evaluations.

Wisdom in different life problems

For each of four life problems scores could range from 40 to 280. In this study students scored from 44 to 146, with the average of 97.27 ($SD = 20.51$) on a normal distribution.

In order to explore the existence of similarities in wisdom through evaluation of different life-problems, students' responses were compared for the four situations. Scores could range from 10 to 70. However, students reached from 10 to 39 (the suicide problem), from 11 to 40 (the career problem), from 11 to 41 (the life planning problem), and from 12 to 45 (the family problem). All the distributions of results were normal. One way repeated measures ANOVA (Wilks' Lambda = 0.69, $F(3,60) = 9.03$, $p < 0.01$) and the post hoc paired samples test showed that students scored significantly higher in the family problem ($M = 26.29$, $SD = 7.62$) and the suicide problem ($M = 25.54$, $SD = 7.05$) compared to the career problem ($M = 21.67$, $SD = 6.12$). The average score for the family planning problem ($M = 23.78$, $SD = 6.87$) did not differ significantly from any other average score.

Structure of wisdom

In order to reveal the structure of wisdom-related knowledge as expertise, students' responses were compared against the five wisdom criteria. Although scores could range from 8 to 56, students achieved from 8 to 27 (recognition of uncertainty), from 8 to 35 (relativism), from 8 to 41 (factual knowledge), from 9 to 33 (procedural knowledge) and from 9 to 36 (lifespan contextualism). The average values were 14.49 ($SD = 4.22$) for recognition of uncertainty, 18.44 ($SD = 4.96$) for relativism, 19.06 ($SD = 5.87$) for lifespan contextualism, 21.38 ($SD = 5.20$) for procedural knowledge and 23.89 ($SD = 7.67$) for factual knowledge. All the distributions of results were normal. One-way repeated measures ANOVA (Wilks' Lambda = 0.23, $F(4,59) = 49.20$, $p < 0.01$) and the paired samples test showed that all average scores significantly differed between themselves, except lifespan contextualism with two criteria: procedural knowledge and relativism.

Two way repeated measures ANOVA revealed that criteria and life problems interacted (Wilks' Lambda = 0.35, $F(12,51) = 8.08$, $p < 0.01$): in the life planning problem all five wisdom criteria had the most similar values, while in the family problem and in the suicide problem wisdom criteria showed the largest span.

Discussion

Wisdom in different life problems

In wisdom related knowledge students achieved, on average, 40 per cent of the possible scores, which is similar to previous findings (e.g. Glück et al., 2013). When specific life problem situations were analysed, students manifested different levels of wisdom in each of them. They obtained highest results in the family and the suicide problem situation, followed by the family planning and the career problem. It supports the first hypothesis that predicted students' similar and higher scores in situations where they could easier identify with the characters closer to their age. It is consistent with the findings in tasks of moral reasoning (Blanchard-Fields, Hertzog & Horhota, 2012). Students could easier understand the situation of a young girl wanting to leave home (highest score), and answers reveal that some of them have experienced a similar dilemma. They scored lower in the family planning and career dilemma. Such situations usually happen later, in adulthood, so students lack personal experience. High ranking result of the suicide problem can probably be explained by more life threatening implications compared to a situation of losing a job (while the spouse still has one) or reflecting over a family vs. career dilemma. Average wisdom scores in this sample are not high probably because wisdom, measured with these tasks, very likely follows a crystallised intelligence path, so people at this age still have not reached their peak (Pasupathi et al., 2001; Ardel, 2010).

Structure of wisdom

When the structure of performed wisdom in life situations was analysed, it became clear that students employed various wisdom criteria to different extent. They performed highest on factual knowledge followed by procedural knowledge

and lifespan contextualism, while relativism and recognition of uncertainty ranked lowest, confirming the second hypothesis.

University students in this sample reflect their dominant life experience in their answers. Their dominant life experience consists mostly of their formal education that puts more emphasis on factual and procedural knowledge (e.g. Buljubašić-Kuzmanović, 2006), and far less on lifespan contextualism, relativism or recognition of uncertainty. There are findings that confirm improvement from late adolescence to adulthood of processes that allow persons to resist interference from their own perspective (Dumontheil, Apperly & Blakemore, 2010) which are relevant for the meta-level wisdom criteria.

A further analysis reveals that in the life planning problem all five wisdom criteria converge the most, while in the family and the suicide problem they diverge in the widest span. Obviously, in different life situations students employed various wisdom criteria, which confirms the third hypothesis. The life planning situation includes more variables that can be perceived as external (closing of the factory, no job opportunities), unlike in other situations, where dilemmas can be perceived more as results of personal choices (life/suicide, family/career, leaving the home/staying). So in the cases where more external factors were mentioned, students gave more place to relativism, lifespan contextualism and recognition of uncertainty, and less to factual and procedural knowledge. Maybe they expected that such situations might happen to them, while currently they lacked personal experience with them. In situations where personal choices looked dominant (suicide, family and career problems), students expressed accusations (e.g. *He/she is selfish. He/she is a coward.*) three times more than in the family planning problem. Such finding can be explained with strong emotional reaction in which evaluation of alternative factors influencing the outcome is inhibited and blame attributions occur (Blanchard-Fields et al., 2012).

Two limitations of the study should be mentioned. Expressed wisdom in fictitious life problems does not equal to wisdom acting in a personal life problem (Ardelt, 2004). Then the order of the four life problem situations did not vary, and the first two situations scored highest. Maybe students put more effort in them and then got tired, so in further research it should be controlled.

Conclusion

In different life situations university students employed various wisdom criteria to different extent. The most employed was factual knowledge followed by procedural knowledge and life contextualism, while relativism and recognition of uncertainty occurred rarely. The college years are considered as a very good and sensitive period for raising awareness among students about their potential, and for enhancing their habits and attitudes that can be taken further to adulthood (Narvaez, 2013). However, increase in competence and knowledge cannot immediately be transformed (and considered) as an increase in wisdom.

References

- Ardelt, M. (2004): Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*, 7, 257-285.
- Ardelt, M. (2010): Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 17(4), 193-207.
- Arlin, P. K. (1990): Wisdom: The art of problem finding. In R. J. Sternberg (Ed.) *Wisdom: Its Nature, Origin, and Development* (pp. 230-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Glück, J. & Kunzmann, U. (2002): Wisdom: Its structure and function in regulating successful lifespan development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of positive psychology* (pp. 327-347). New York: Oxford University Press.
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (2000): Wisdom: a metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American psychologist*, 55(1), 122-136.
- Bassett, C. L. (2011): Understanding and Teaching Practical Wisdom. *New directions for Adult and Continuing Education*, 131, 35-44.
- Blanchard-Fields, F., Hertzog, C. & Horhota, M. (2012): Violate my beliefs? Then you're to blame! Belief content as an explanation for causal attribution biases. *Psychology and aging*, 27(2), 324-337.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006): Što se od školovanja očekuje u Hrvatskoj, a što u Finskoj. *Život i škola*, 15-16(1-2), 29-45.
- Chang, Y. Y. C. & Chiou, W. B. (2014): Diversity beliefs and postformal thinking in late adolescence: a cognitive basis of multicultural literacy. *Asia Pacific Education Review*, 15(4), 585-592.
- Dumontheil, I., Apperly, I. A. & Blakemore, S. J. (2010): Online usage of theory of mind continues to develop in late adolescence. *Developmental science*, 13(2), 331-338.
- Glück, J. & Baltes, P. (2006): Using the concept of wisdom to enhance the expression of wisdom knowledge: Not the philosopher's dream but differential effects of developmental preparedness. *Psychology and Ageing*, 21(4), 679-690.
- Glück, J., König, S., Naschenweng, K., Redzanowski, U., Dorner, L., Straßer, I. & Wiedermann, W. (2013): How to measure wisdom: content, reliability, and validity of five measures. *Frontiers in psychology*, 4.
- Kitchener, K. S. & Brenner, H. G. (1990): Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.) *Wisdom: Its Nature, Origin, and Development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Narvaez, D. (2013): Wisdom as mature moral functioning: Insights from developmental psychology and neurobiology. In M. Jones, P. Lewis & K. Reffitt (Eds.) *Toward Human Flourishing: Character, Practical Wisdom and Professional Formation*. Macon: Mercer University Press.
- Pasupathi, M., Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (2001): Seeds of wisdom: adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental psychology*, 37(3), 351-361.
- Piaget, J. (1972): *The psychology of intelligence*. Totowa: Littlefield-Adams.
- Riegel, K. F. (1973): Dialectical operations: The final period of cognitive development. *Human Development*, 16, 346-370.

- Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (1996): Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- Staudinger, U. M. & Glück, J. (2011): Psychological Wisdom Research: Commonalities and Differences in a Growing Field. *Annual Review of Psychology*, 62, 215-241.
- Staudinger, U. M. & Pasupathi, M. (2003): Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in “paths” toward desirable development. *Journal of Research on Adolescence*, 13(3), 239-268.
- Sternberg, R. J. (2001): Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Sternberg, R. J., Rezinskaya, A. & Jarvin, L. (2007): Teaching for Wisdom: What Matters is Not Just What Students Know, But How They Use It. *London Review of Education*, 5(2), 143-158.
- Trowbridge, R. H. (2007): Wisdom and Lifelong Learning in the Twenty-First Century. *London Review of Education*, 5(2), 159-172.

Dr. Marlena Plavšić, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia, marlena.plavsic@unipu.hr

Full Prof. Dr. Neala Ambrosi-Randić, Juraj Dobrila University of Pula, Croatia, nambrosi@unipu.hr

Svetlana Grinenko, Elena Makarova, John-Erik Andreassen

Trends and Features of Student Research Integration in Educational Program

Abstract

This study examines trends and features of student research integration in educational program during international cooperation between Østfold University College in Norway and Southern Federal University in Russia. According to research and education approach the international project is aimed to use four education models, which linked student research and education for developing joint shared education within specific subjects like “innovation management” and “high-involvement innovation”. The student research is aimed at high-involvement innovation of employees in investigating companies in IT and construction regional industries in Norway and Russia.

Keywords: student research, integration, active learning, innovation management, high-involvement innovation

Introduction

In modern world the combination of education and research practices is one of the most controversial issues of pedagogical methodology. While decisive influence of science on all spheres of human life is a recognized fact, in the field of education everything is not as easy as in the invention of so-called high- technologies for example. Education, though experiencing the powerful influence of the world science and the paradigm of modern thinking, develops not only under the influence of scientific and pedagogical theories. It is influenced by the historical path and the nation, ethnic and cultural traditions, educational policy of the government at federal and regional levels, mentality of the society and teachers-innovators.

However, the strategic line of world civilization development is the transformation of science into the main driving force of social and economical progress. Innovative society development, which is characterized by the generation, dissemination and use of knowledge, requires the development of adequate mechanisms for the integration of research and education.

Theoretical framework

In modern economics a major emphasis in business education has been to make the experience more authentic for students, and to instill skills that are transferable to real world applications (Cinebell & Cinebell, 2008). One target that is often stressed during higher education design and improvement is to show the importance and relevance of interdisciplinary areas working together in business operations. Applying the theories, approaches, concepts, and techniques from university business program to a specific enterprise is a challenge for the student.

Integrating the theoretical material with real practice and holding students accountable for making such research is something that has been beyond the reach of business educators until recently.

There are many dimensions of integrating research and education, but four key components can be broadly applied in higher education system:

Research in Education is focused on ways to optimize opportunities for students to actively engage science by direct experience, working on practical cases and field settings, interviewing with questions, collecting evidence, making interpretations, and developing “scientific habits of the mind” (NRC, 2007).

Research and Education: developing mechanisms to translate new scientific discoveries into effective instructional practice, including delivery of real-time (or near real-time) data, tools and interfaces to effectively use scientific databases, brokering collaborations between research and educational programs, and coordinating priorities between the research and educational missions (Mogk, 2000).

Research on Education: using the recent advances from the cognitive and learning sciences on “How People Learn” (e.g. Leontiev, 1975; Bransford et al., 2000) to optimize emerging instructional technologies (e.g. visualizations, modeling programs, virtual learning environments). This area of study also encompasses student learning motivations (Edelson, 2001; Gordeeva, 2013), diversity issues and learning barriers (Zimnya, 1997; Vigotsky, 1983), and a complex of assessment instruments that are available to demonstrate learning outcomes.

Education in Research: instructional practices necessarily impact the research enterprise. The quality of educational experiences is a major contributing factor to the recruitment and retention of students as young scientists (e.g. Seymour & Hewitt, 1994).

Ron Griffith (Griffith, 2004, p. 722) proposed four models of the links between education and research:

Research-led education in the sense that the curriculum is structured around subject content, and the content selected is directly based on the special research interests of teaching staff; education is based on a traditional information transmission model; the emphasis is laid on understanding research findings rather than research processes; little attempt is made to capture the two-way benefits of the research and teaching relationship.

Research-orientated education in the sense that the curriculum places emphasis as much on understanding the processes by which knowledge is produced in the field as on learning the codified knowledge that has been achieved; careful attention is given to the education of inquiry skills and on acquiring a research ethos; the research experiences of teaching staff are brought to bear in a more diffuse way.

Research-based education in the sense that the curriculum is largely designed around inquiry-based activities, rather than on the acquisition of subject content; the experiences of staff in the processes of inquiry are highly integrated into the student's learning activities; the division of roles between teachers and student is minimized; the scope for two-way interactions between research and teaching is deliberately exploited.

Research-informed teaching in the sense that it draws consciously on systematic inquiry into the teaching and learning process itself.

According to *Research and Education* approach our international project is aimed to use all four education models for developing joint shared education within specific subjects like “innovation management” and “high-involvement innovation”; integrating research as part of the education offered to students in Norway and

Russia; introducing and developing project based student learning using local businesses as cases in both countries; preparing for common student research in the mentioned fields between the institutions involved and cooperating for dissemination of common work.

Program description

This program, joint courses and research project provide Norwegian and Russian students with a systematic understanding of innovative management and a critical awareness of current problems together with new insights. “Cooperation management education” program is run as an international initiative between Østfold University College in Norway and Southern Federal University in Russia with the help of Norwegian Centre for International Cooperation in Education (SIU).

The trends are to evolve and strengthen the academic cooperation by means of the development of courses, improvement of the quality of education through a mutual exchange of knowledge of the involved universities. To reach these objectives an outline of topics and activities is discussed below.

The student benefits from international cooperation are numerous and the future carriers in enterprises and organizations could depend on how well they are managed in this context, because project managers need to be prepared for the challenges involved with working in international settings with people from other cultures. Good effective project management requires appropriately balanced combinations of explicit and tacit knowledge, professional practical experience and professional behavior. This perspective stimulates program that is designed to engender a partnership between student, university and industry.

The program focuses on providing our students with integrate research in domestic and international environment, including communication, team building and motivation in international projects, as well as innovative management and high-involvement innovation approach. Working together with students from other university provides an opportunity to exchange knowledge during the study period. The international view is strengthened by studies at two different universities in two different countries.

Target audience

The overall objective to increase academic cooperation is through improvement of education in “innovation management” and “high-involvement innovation”. Both institutions involved offer courses in these subjects. For Østfold University College these two courses are offered to students in the bachelor program “Business and Management”. For Southern Federal University these two courses are offered to bachelor students and master students.

The quota students that follow the International Business program must write a Bachelor thesis. One available option is to offer these students to write their thesis related to employees involvement in innovation, where they can take part as a student group in the gatherings with Norwegian and Russian students. Through their attendance they get access to information about the subject for their thesis, e.g. doing a comparative analysis of the Norwegian and Russian student group, or as an

alternative to attend as a mixed group. Thus the participation of these quota students could contribute to achieving the goals of this project cooperation.

Educational methods

The program offers a mixture of conventional lectures and seminars held by guest lecturers from Østfold University College in Norway and Southern Federal University in Russia, supported by online resources and a variety of external sources of information from local industries. It benefits greatly from the use of practical oriented approach. Teamwork, research project, and student presentations, are important parts of the *Student Research* program.

Student research is one of the most important steps to improve the quality of higher education training, an effective tool to develop creative research abilities and promote the interest of the future experts in their profession, supporting and encouraging the gifted youth for future independent scientific research.

The concept of “*Student Research*” involves two elements:

- 1) teaching students the elements of research work, fostering the skills of this work;
- 2) proper scientific research conducted by students under the guidance of professors and teachers.

The student research goals are the transition from the assimilation of ready knowledge to master the methods of acquiring new knowledge, skills of self-analysis of the various phenomena using scientific methods.

Student research activities are focused on:

- Extension of the students’ knowledge in the field of theoretical foundations of disciplines and develop practical skills of independent research activities;
- Conducting scientific research to solve urgent problems arising in science and practice;
- Developing skills reasoned presentation of the results of their own research and development abilities reasoned protection of the results obtained;
- Development of a system knowledge methodology of various objects, principles and methods of research;
- The training and selection of young candidates for further attract of them in scientific and high education organization work.

The process of any scientific work consists of a series-implemented steps: preliminary stage; research stage; presentation of results stage.

At the *preliminary stage* the problem is defined, research topic is formulated, its relevance and importance for the modern theory and practice, aims, tasks, object and subject of study, reveals contradictions that require permits, selection and study of literature etc.

1. Problem defining, subject and object of research.
2. Statement of research problems.
3. Identify contradictions.
4. Selection and study of literature.

On the *research stage* it is made a choice of research methods and tools needed to achieve this goal. Running the study itself, which, in addition to the theoretical part, must include the practical implementation of the task and the pilot confirming

the accuracy, efficiency and practical significance of the results, an assessment of the results, formulate findings, developed solutions to a given problem, identifies the most promising directions of development of the object that define the scientific novelty and practical value of the work.

1. Analysis and synthesis of materials.
2. Conclusions and proposals formulations.
3. Experimental verification of the results.
4. Summing up the results of the experiment.

Presentation of scientific research results stage. They should be presented in a certain way: justification of the research issues relevance, choice of the subject, hypotheses, objectives and methods of research, description of the research process, analysis of the results, conclusions.

1. Refinement of the structure of the work.
2. Making a preliminary version of the text.
3. Check and scientific editing of the text.

Data collection

The study investigated the challenges which international research students experience in their academic studies. By understanding the challenges which these students encounter, it was anticipated that the findings could lead to the development of a practical knowledge for international students who conduct research.

The research focuses on employees' involvement in innovation processes in companies within two industries IT and Construction in the regions of Østfold and Taganrog. The student research will provide data collection about the researched businesses' involvement of employees in innovation, and capability to innovate in selected industries.

Cultural background

Cultural background is other academic factor that affected international research students, particularly in terms of attitudes and expectations about teaching and learning styles of Norwegian and Russian enterprises.

Language barrier

A major concern for international students who study abroad is the language barrier. Language plays an important role in the academic life for international students. Both spoken and written English challenges those international students who are from non-English speaking countries, especially those with limited practice of the English language. To solve this problem we are planning to use both English and Russian language during lectures and seminars.

Beyond any language barrier, time management is another aspect which is felt to impact upon academic success. All participants in the study emphasized the importance of time management to achieve on-time completion and quality of the research.

Risk factors

The possible risk factors that may hinder the implementation of the project can be divided in three groups:

Quality – on two levels: improving the quality of the education, and quality of research. On both levels this might be mitigated through close cooperation in the planning between the academic staff from both universities, and that the involved staff is trained for the tasks.

Time – that the project is not conducted within the planned schedule is generally a problem for most projects. However, the project was well planned on the main activity level and with a close follow-up of the progress on these activities through regular reporting, and this reduces the risk factors that may impede the implementation.

Conducting research with firms in industries cause a risk that the activities are delayed, but this can be mitigated through close contact with the firms as well as a close student's follow-up for collecting data.

Resources – availability and recruitment of students and staff. Since the project is integrated in the present education, the risk for availability and recruitment of students and staff is reduced.

The risk factors on the three levels mentioned above are small, because there is established close cooperation between the universities.

Conclusion

The student research integration in educational program result is a report of employees' involvement in innovation in two industries both in Russia and in Norway and comparative analysis of companies in these two industries. These findings are disseminated as students research reports, conference contributions, and articles publication by students and teachers. This is strengthened the academic cooperation of the involved universities through an increase in staff and student mobility, an expected quality enhancement of the education, and strengthened research cooperation between the participating universities.

The universities have access to knowledge about high-involvement innovation approach that can nurture further research within other industries and businesses that impact regional development. Businesses researched can be benchmarked against the industry target for high-involvement innovation. Getting access to the results from research may enable managers in the researched regional businesses to improve performance and competitiveness of their businesses.

The results from the project strengthen the joint research between the partner institutions that impact the development of regional businesses and society. Added value is expected to occur from graduated when employed in different companies/official services. An improved scientific competence in the regions is expected to strengthen both business and social services.

References

- Abeyskera, L. & Dawson, P. (2014): Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.
- Bransford, J., Brown, A. L. & Cocking, R. R. (Eds.) (2000): *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cinebell, S. K. & Cinebell, J. M. (2008): The Tension in Business Education between Academic Rigor and Real-World Relevance: The Role of Executive Professors. *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 99.
- Edelson, D. (2001): Learning-for-Use: A Framework for the Design of Technology-Supported inquiry Activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 355-385.
- Griffith, R. (2004): Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.
- Mogk, D. W. (2000): *Bridges: Connecting Research and Education in the Earth System Sciences*. Report to NSF Directorate for Geosciences.
- National Research Council (2007): *Taking Science to School*. Washington, DC: National Academy Press.
- Seymour, E. & Hewitt, E. (1994): *Talking About Leaving: Factors Contributing to High Attrition Rates among Science, Mathematics, and Engineering Undergraduate*. Majors: Bureau of Sociological Research, Boulder, CO.
- Vygotsky, L. S. (1983): *History of development of higher mental functions*. / A. V. Zaporozhets (Ed.) Moscow: Education, pp. 5-328.
- Zimnyia, I. A. (1997): *Educational Psychology*. Rostov-on-Don: Publishing House "Phoenix", pp. 400-473.

Associate Professor, PhD in Economics (Doctor of Science), Svetlana Grinenko, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, svgrinenko@sfedu.ru

Associate Professor, PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Elena Makarova, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, elmakarova@sfedu.ru

Associate Professor, Dr, John-Erik Andreassen, Østfold University College, Halden, Norway, john.e.andreassen@hiof.no

Alexander Letyagin

Formation and Development of the System of Metasubject and Oversubject Concepts in the Structure of the Person's Cognitive Experience within General Geographic Education

Abstract

The article deals with the problems arising within transition from the traditional to the modern educational paradigm. Taking the use of school geography textbooks and teachers' guides as examples the author offers innovative technology for the development of student's personality cognitive experience implemented due to the combination of domain-specific and reflexive components of the lesson. The greatest attention is paid to the development of interdisciplinary and metasubject concepts on the basis of the activity approach and visualization of the studied educational content. It allows providing individual learning outcomes in accordance with the requirements of the educational standards for general education.

Keywords: activity approach, individual's cognitive experience, interdisciplinary concepts, metasubject concepts, metasubject and personal educational outcomes

Introduction

Modern Russian education faces a change of educational paradigms. As a basis for the transition from the traditional to the system-activity and person-centered educational paradigm served new pedagogical ideas about educational organisations' functioning, educational content and its structure, ways of achieving educational outcomes required by the federal state educational standards of primary, basic general and secondary education (FSES PE, FSES BGE, FSES SE) (Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniij, 2009; Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniija, 2010; Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovaniija, 2012).

In traditional pedagogy, educational content was determined by the priority of the learning process and formation of the system of knowledge, abilities and skills, attitudes and beliefs. But already in the 1970's – 1980's new pedagogical theories appear; they treat educational content not from the point of the knowledge value, abilities and skills alienated from the student's personality but from the point of person-centered approach proclaiming the learner as a value.

In recent years student-centered approach implementation to the definition of the educational content enabled to consider the person but not the knowledge aloofed from the person as an absolute value. This approach is reflected in the works of I. Ja. Lerner, V. V. Kraevskij and M. N. Skatkin who identified the following components in the educational content:

- 1) pedagogically adapted system of knowledge about nature, society, man;
- 2) activity experience on the known methods or samples;

- 3) creative activity experience;
- 4) students' experience of emotionally-valuable relations to the studied objects and reality, other people, oneself and activity (Kraevskij & Lerner, 1980).

This new approach, according to the authors of the concept of modern education, allows guaranteeing the formation of fully developed personality capable to learn and develop material and spiritual societal culture.

Modern pedagogical science determines the following components in the educational content: individual's cognitive experience; practical experience; creative activity experience; experience of relations (Pedagogika, 2013; Podlasyj, 2011; Slastenin i dr., 2002; Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii, 2001).

The system of concepts in the structure of person's cognitive experience

The system of knowledge about nature, society, thinking, techniques and activity strategies are referred by the teachers-scientists to the cognitive experience of the person. Formation of the individual's cognitive experience is characterised by the presence of the system of: 1) concepts, terms, facts; 2) knowledge of the basic scientific laws; 3) knowledge of the theories and concepts; 4) knowledge of the ways of activities, cognition methods and history of learning; 5) evaluation knowledge, knowledge of the relationship rules to various life phenomena established in the society (Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii, 2001).

During the formation of person's cognitive experience the concepts perform a backbone function as only at this basis the scientific laws and theories, knowledge about the ways of activities and normative-evaluation knowledge may be perceived. Besides that the system of concepts being developed during the process of learning corresponds to the multi-level formation process of the educational content. The model of educational content formation developed by V. V. Kraevskij and I. Ja. Lerner (1980) contains five following levels.

1. The level of general theoretical views where the content appears as a generalized representation about the content of the social experience in its pedagogical interpretation transmitted to the younger generations.
2. The level of the subject where the idea about a particular piece of content having specific functions in general education is developed.
3. The level of the educational material where concrete, recommended for the study and fixed in the textbooks, study guides, books of tasks etc. content elements (knowledge, types of activities) belonging to a particular course of study of a certain academic subject are represented.
4. The level of pedagogical reality where the projected educational content becomes the content of the joint activities – teaching and learning.
5. The level where the projected content becomes the property of each individual student, a part of his/her personality structure (Kraevskij & Lerner, 1980, p. 36).

Not only the substantial characteristics of person's cognitive experience but also its level hierarchy are reflected in modern legal educational documents (FSES). Correlation of the levels of educational content formation given above with the requirements of the FSES to the study outcomes within basic educational program (BEP) – personal, metasubject and subject – allows making the following scheme of

their compliance: the level (where the subject and teaching material containing specific elements of the content composition) correlates with the educational outcomes of the relevant subject; the level (where general theoretical content presentation in the form of generalized ideas about social experience) matches metasubject educational outcomes; educational level of reality (where the projected educational content becomes the content of joint activities in the process of teaching and learning) corresponds to the metasubject educational outcomes; the level (where the projected content becomes the property of each individual student, a part of his/her personality structure) corresponds to the personal educational outcomes.

Thus, within cognitive experience formation the person perceives the hierarchical system of concepts carried out on the basis of summarizing the content during educational activity.

At the subject level general concepts for certain academic disciplines corresponding to the objective requirements of the FSES are formed (Ob utverzhdenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniij, 2009; Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniija, 2010; Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovaniija, 2012).

For example, within the study of the basic geography course (5-6 grades), the students begin to form general concepts of geographical objects and their material composition, geographical processes, geographical methods of studying the world, geography of the home country and geography of our planet, geographical space and geological time.

General concepts represented in the content of the individual disciplines, continue to be synthesized at the metasubject level becoming interdisciplinary concepts. So, 5-6 grade students begin to develop interdisciplinary concepts of "substance", "life", "method", "model", "my country" etc. at the lessons of biology, geography and mathematics. Formation of interdisciplinary concepts can be carried out directly at the classes on certain subjects where special time should be allocated for reflexive students' activity or at special classes directed at the formation of metasubject outcomes (interdisciplinary concepts and universal educational activities) where the reflective activity of students constitutes the main content of the class.

In the process of usage and generalization of general subject and interdisciplinary concepts the students gradually form oversubject concepts as a cognitive component of personal educational outcomes. It is clear that oversubject concepts like interdisciplinary concepts are formed not only in the process of school students' activities but also at extracurricular classes or classes focusing at their upbringing.

Oversubject concepts can reach categoric level, i.e. become the concepts of the highest generalization level. Oversubject concepts (categories) can be distributed into five groups on the basis of the social significance criterion:

- space-time group of concepts;
- a group of concepts about scientific picture of the world;
- a group of concepts about man and society;
- a group of concepts about man and nature;

- a group of concepts about art picture of the world.

Oversubject concepts are necessary for the students to create a general picture of the world and carry out training (cognitive and practical) activities for the development of the scientific worldview.

Organization of the formation and development of interdisciplinary and oversubject concepts in the classroom and within extracurricular activities

During transition to the modern educational paradigm the teachers should master the methods of formation and development of new educational outcomes defined in the FSES and apply them in their pedagogical practice (Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovaniya, 2009; Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya, 2010; Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovaniya, 2012).

Educational technology development aiming to achieve subject, metasubject and personal outcomes in the classroom and extracurricular work is explained by the necessity to assist the teaching staff in the formation and development of the interdisciplinary and oversubject concepts.

The general idea of the proposed variant of formation of interdisciplinary and oversubject concepts and universal educational actions (UEA) is a combination of subject and reflective components interconnected by the content of school and extracurricular activities. In addition, subject and reflexive components should be implemented on the basis of the activity approach and visualization of the studied content that corresponds to the principles of the FSES.

The attempt to use general theoretical approaches to the formation of the hierarchy of concepts and UEA being the core of the student's personal cognitive experience is represented in the textbooks and methodical manual in basic course of geography (5-6 grades) (Letyagin, 2015a; Letyagin, 2015b; Letyagin, 2015c).

The textbooks in basic course of geography attract special attention to the questions of formation of metasubject and personal educational outcomes. General subject concepts are highlighted on the pages of the textbook and additionally given in the inserted frame. At geography classes the students are offered to recollect if these concepts were used at the classes in other disciplines.

For example, intersubject notion "model" is formed and developed at geography, computer science and ICT and mathematics classes starting from the 5th grade, although the working experience with the first models (more often ready-made) is formed by pre-school and elementary school students. At geography classes in the 5th grade the students have the opportunity not only to work with ready-made models but also to create a model with their own hands as well as independently simulate the processes studied.

Thus, students using the gnomon model determine the direction of the major side of the horizon (north – south, east – west). When measuring the lengths of the equator on the globe and the great circle (two opposite meridians); the students are convinced that the globe is the most correct model of the Earth. Working with the

model “Earth – Moon – Sun” allows a fifth grader visualising, i.e. making clear the process of the earth's motion on the near-solar orbit. When studying the internal structure of the “solid” earth the students are asked to create a model of the world using plasticine.

Introduction of the observation method (subject geography outcome) at the geography class may serve as an example of the gradual formation of the subject, metasubject and personal educational outcomes. In the future the students will learn other methods (mapping, expedition, remote sensing of the earth etc.), form intersubject notion “method” (metasubject outcome) and regulatory UEA. They will be able to “define the purpose of the observation”, “make the plan of the observation”, “determine the degree of the achievement as a result of the observation” (metasubject result). The schoolchildren gradually form and develop a personal quality – “observation” (personal outcome), i.e. used by the man in everyday life and in professional activities.

Methodical guidelines in the basic geography course are constructed in such a way that after each stage or phase of the lesson there is an option allowing short reflection on the learning outcome or the learning process itself (Letyagin, 2015c).

At two classes on the theme “What is the earth’s crust” fifth-grade students study the material composition of the upper shell of “solid earth” – minerals and rocks. Later when studying geosphere the students expand their notion of geosphere (atmosphere consists of a mixture of gases – air, hydrosphere is composed of water, biosphere consists of living substance) and deepen (substances have states of aggregation and specific properties) it. Formed general concept of “material composition of geospheres” (subject outcome) can be the basis for the development of interdisciplinary concept of “substance” (metasubject outcome) and a group of oversubject concepts of “scientific picture of the world” (personal outcome).

It is obvious that interdisciplinary and oversubject concepts’ formation occurs within educational process and with the help of subject skills and universal educational actions.

Open classes in geography conducted by the author in many Russian regions and presence at colleagues’ geography classes showed that inclusion of reflection phases into the class content allows students perceiving geographic information more consciously and assures in the practical significance of geographical education for everyone.

Conclusion

Experience in compiling content and conducting classes at school based on the combination of subject and reflexive components shows that on this basis it is possible to form not only subject educational outcomes but also cognitive experience of the individual students represented in the form of interdisciplinary and oversubject concepts. The main feature of the proposed approach is in constant alternation of the stages of subject teaching and reflection of the outcomes being carried out on the basis of the activity approach and visualization of the studied academic content.

References

- Kraevskij, V. V. & Lerner, I. Ja. (1980): Didakticheskie osnovanija opredelenija sodержanija uchebnika. Problemy shk. uchebnika. M.: Prosveshhenie.
- Letyagin, A. A. (2015a): Geografija. Nachal'nyj kurs: 5 klass: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij; pod obshh. red. V. P. Dronova. M.: Ventana-Graf.
- Letyagin, A. A. (2015b): Geografija. Nachal'nyj kurs: 6 klass: uchebnik dlja uchashhihsja obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij; pod obshh. red. V. P. Dronova. M.: Ventana-Graf.
- Letyagin, A. A. (2015c): Geografija: Nachal'nyj kurs: 5–6 klassy: Metodicheskoe posobie. M.: Ventana-Graf.
- Ob utverzhenii i vvedenii v dejstvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 6 oktjabrja 2009 g. № 373 (zaregistririvan v Minjuste Rossii 22 dekabrja 2009 g. № 15785). Jelektronnyj resurs: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=193503> (data obrashhenija: 03.03.2016).
- Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovanija. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrja 2010 g. № 1897 (zaregistririvan v Minjuste Rossii 1 fevralja 2011 g. № 19644). Jelektronnyj resurs: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_110255/ (data obrashhenija: 03.03.2016).
- Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshhego obrazovanija. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 maja 2012 g. № 413 (zaregistririvan v Minjuste Rossii 7 ijunja 2012 g. № 24480). Jelektronnyj resurs: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=193932> (data obrashhenija: 03.03.2016).
- Pedagogika (2013): ucheb. posobie dlja bakalavrov / pod red. P. I. Pidkasistogo. M.: Izdatel'stvo Jurajt.
- Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy, tehnologii (2001): Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. i sred. ped. ucheb. zavedenij / S. A. Smirnov, I. B. Kotova, E. N. Shijanov i dr.; pod red. S. L. Smirnova. M.: Izdatel'skij centr «Akademija».
- Podlasyj, I. P. (2011): Pedagogika: uchebnik / I. P. Podlasyj. M.: Izdatel'stvo Jurajt; ID Jurajt.
- Slastenin, V. A. i dr. (2002): Pedagogika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shijanov; pod red. V. A. Slastenina. M.: Izdatel'skij centr «Akademija».

Associate Professor, Dr, Alexander Letyagin, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia, al-geograf@yandex.ru

Naira Poghosyan

Components of Task-Based Needs Analysis of the ESP Learners with the Specialization of Business and Tourism

Abstract

In the following paper we shall thoroughly analyze the target learning needs of the learners within an ESP (English for Specific Purposes) context. The main concerns of ESP have always been and remain with the needs analysis, text analysis and preparing learners to communicate effectively in the tasks prescribed by their study or work situation. It is often said that ESP lacks an underlying theory. We believe that a theory of ESP could be outlined based on either the specific nature of the texts that learners require, or on the basis of target needs-related nature of the teaching.

For this reason an ESP teacher is required to implement some analysis concerning the target needs and the learning needs within the scope of teaching ESP as an integral part of the instruction.

The aim of this paper is to cover a number of corresponding issues and steps towards the uptake of some successful task-oriented methodological tools for the development of linguistic skills within communicative instructions of ESP.

Keywords: English for Specific Purposes, task-based language teaching, needs analysis, target events, language skills, Business English, authentic materials

Introduction

Over the past two decades, task-based language teaching (TBLT) has gained a considerable momentum in the field of language education. Emerging from early experiences with communicative language teaching, and drawing on incipient research into second language acquisition, the concept of *task* witnessed considerable attention during the 1980s and 1990 as a promising basis for innovation in the foreign language teaching pedagogy and methodology. Language learning needs in a task-based approach were originally analyzed and introduced in an article titled “*Task-based language teaching: from theory to practice*” by Professor Van den Branden (Branden, 2006, pp. 17-46).

Traditionally language learning is described as a goal-directed activity, serving the broader goal of enhanced functioning in society. However such a general description is too vague to guide task-based curriculum design. A first step towards refining this description is to distinguish between the broad domains in which the second language learner aims to function in society. For instance, *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* which was designed by Council of Europe in order to enhance cross-cultural and international communication about foreign language learning, education and testing, distinguishes four broad domains of language use: the personal, public, occupational and educational (Council of Europe, 2001, p. 17). This remains a very coarse-grained categorization as the four domains mentioned are such broad categories covering a range of situations for language use and a wide variety of tasks.

Empirical research into the language learning needs of particular groups of learners or individuals reveals that needs are learner- or group- specific, that they are tied to local contexts and may change over time. Listing individual learner needs may be theoretically sustainable, but in most parts of the world language education, particularly languages for specific purposes (LSP) education has to be organized to suit the target language learning needs in order to remain affordable and practicable. This naturally implies that the seemingly infinite diversity of individuals' language learning needs will have to be re-clustered into a workable number of needs profiles.

English for Specific Purposes (ESP) first came to prominence in the 1970s. It came about largely in response to the increasing numbers of overseas students going to pursue university studies in the UK and other metropolitan countries. There emerged a huge call for courses to meet the immediate needs of students to enable them to pursue their subject studies in English. Since then ESP has lost some of its early luster, and has witnessed the hiving off of the English for Business and English for Academic Purposes as largely independent focuses. In contrast to General English Courses, which perhaps unfairly are labelled as "English for No Obvious Purpose", in ESP courses the purpose for learning the language is paramount and relates directly to what the learner needs to do in their vocation or job. It follows that finding out about and analyzing the needs of the students is vital in ESP teaching. In fact one of the main contributions of ESP to the wider world of English language teaching (ELT) has been the development of thorough needs analysis.

Before starting a needs analysis procedure it is important to know as much as possible about the learning situation of the students. In particular:

- Is it an intensive course (concentrated into one period of time) or an extensive course (spread out over a long period of time)?
- Is it assessed or not assessed?
- Is it meeting immediate needs (learners are working and studying in parallel) or delayed needs (students are pre-experience and will be working on the specialism sometime in the future)?
- Is the group homogenous or heterogeneous? For example, are they all at the same level of English? Do they all have the same level of knowledge and involvement in the specialism?
- Is the course designed by the teacher or the institution negotiated with the learner (Harding, 2007, p. 17)?

Once the ESP teacher has got these points clear, s/he can start to work on the particular needs of the ESP learners afterwards. There are some aspects of a needs analysis procedure, which should be taken into a consideration initially by the ESP teacher:

1. "Knowing the subject" testing your knowledge by involving the students and then going on to build a needs analysis together.
2. "I need to read to/for... statements" a variety of ways of approaching needs analysis.
3. "Creation of authentic materials bank" ways of gathering authentic material.
4. "Identifying target events" to design a detailed framework for the whole ESP course.

An ESP teacher should familiarize herself with the subject of the specialism of the students at the start of the course, so as to more easily identify their needs, to

show the students that she is interested in and knowledgeable about their subject. It is the task of the ESP teacher to make a research and find answers to the following basic questions:

- What does the job specialism involve? What subjects do the students usually study at school?
- What qualifications are there in the specialism? What different jobs are covered by the specialism?
- What is the workplace like? What possible career paths are there?
- In what situations will English be used? What language skills (reading, listening, writing or speaking) will be mostly used?
- What materials and resources are used?

Moving on in this procedure the next basic step should be investigating more conventional needs of the ESP students with the help of a worksheet which will help them to think of the features of their specialism in some detail. The aim of the following worksheet is to discover the students' needs for the course and to involve the learners in the creation of their own needs analysis. The worksheet can be transferred to any specialism by adjusting the balance between topic, function and skill.

The worksheet includes the following questions:

1. **Which Business English topics would you like to study?:** business news, market trends, management, marketing, advertising, sales, business English for social purposes, company structures, information technology, law, trade, globalization, leadership, recruitment and human resources, banking and finance, ethics in business, economic policies, production, cross-cultural awareness, time management, setting goals.
2. **Which of the following functions do you need to practice in English?:** telephone English, meetings, introductions, small talk, welcoming a visitor, negotiations, presentations, interviewing, making decisions, arranging schedules and appointments, making travel arrangements, describing processes, making suggestions, offering praise, complaints, asking permission, asking for advice, agreeing/disagreeing, persuading, clarifying and interrupting, summarizing, obtaining information.
3. **Which Business English skills would you like to improve?**
 - **Speaking:** public speaking, describing things when you don't know the exact word, staying on a topic, persuasive questioning, dealing with communication problems.
 - **Writing:** reports, taking notes on talks, memos, messages, emails, business letters, cover letters and CVs, forms: applications, proposals, invoices.
 - **Listening:** to radio, TV and internet broadcasts, for the main idea, key points, to natural speech, to people from non-English speaking countries.
 - **Reading:** reports, correspondence, articles, journals, abstracts and trade publications, quick reading for specific information and key points (Harding, 2007, p. 20).

The ESP learners are invited to rate each item on the worksheet from 1 to 5. Most important as 5, the least important as 1. So they complete the form and send it back to the ESP teacher.

As a notional-functional approach, task-based language teaching is mostly based on the performance of certain assigned tasks. For that reason it is important for an ESP teacher to investigate the functional platform of the ESP learners in their specific field of specialization to be able to successfully implement task-based ESP teaching later during the course.

To identify the functional language that students need in their specialisms, the teacher can prepare a series of function cards, writing different functions on a piece of a paper or a card. For example: *greeting a colleague, introducing yourself, asking for information, giving information, giving orders, giving advice, asking for help and advice, explaining rules, explaining where something is, explaining a process or procedure, making a suggestion, putting forward a formal proposal, asking for clarification, interrupting, inviting someone to do something, making an offer, congratulating, apologizing, dealing with a complaint, etc.*

Students take turns to take a card with one of the above-mentioned functions from the top of the pile, and then they have to say whether the function is used in their specialism or not. If yes, they are invited to provide a situation, when it is used. So, the identified functions should be included in the syllabus and course plan to avoid later errors and to work on appropriate language areas.

The second fundamental phase of a task based needs analysis will be to identify the texts used in the specialism and the particular reading skills needed, which will then help the ESP teacher to select appropriate texts and write appropriate tasks. Regalia of a variety of reading materials, for example, magazines, phonebooks, labels from tins, websites, forms, and timetables can serve as authentic materials bank. The task of the ESP teacher is to find out the subject – specific materials that the students will need to read for general understanding (to get the gist), for detailed understanding of everything in the text, for a specific piece of information, and for pleasure. Afterwards the teacher can hand out “I need to read statements” to the students and they will decide whether the statements there are true or false. The statement may include the following:

- I need to read for general understanding.
- I need to read in detail and understand the whole text.
- I need to read to find out particular pieces of information.
- I need to read and then write a similar text.
- I need to read and then explain the content to a colleague or customer.
- I need to read and then translate into my own language.
- I need to read aloud at the meetings and presentations (Harding, 2007, p. 26).

From the viewpoint of a task-based needs analysis, the answers to these statements will provide the ESP teacher not only with the right types of texts to be used in the course, but also the types of the tasks, that the teacher will need to set. The same procedure can be followed by the ESP teacher for the other language skills (listening, speaking and writing) to identify needs, types of text and interaction.

The purpose of an “authentic materials bank” creation is to establish an awareness of students’ needs based on authentic materials that the students themselves bring in and contribute to the ESP course development, and assist the teacher with the course design. The teacher should also have awareness about the authorization right of using the authentic material provided by the students. To start this procedure the teacher should introduce the topic of types of communication:

How do people communicate in different jobs?: face-to-face, phone, email, memo, letter, report, invoices, etc. Which ones are used in their specialism? The teacher should get the students to bring some actual examples and complete the chart to show what s/he means by “authentic materials”. The example of a hotel receptionist is introduced below:

- **Reading texts** – computer reservation screens, forms in general, bills and invoices, etc.
- **Spoken situations** – checking in/out a guest, dealing with enquiries and requests, handling complaints, liaising with colleagues, speaking on the phone, etc.
- **Listening needs** – understanding different accents, understanding phone messages, etc.
- **Writing needs** – completing forms, sending responses to enquiries, etc. (Harding, 2007, p. 28).

Apart from the initial set-up, this is not a single activity, but an ongoing source of reference during the course, to be used at regular times (depending on the course timetable).

The final stage of a task-based needs analysis is identifying target events in the specialty. The ESP teacher should carry out a comprehensive investigation of the target events to design a detailed framework for the whole ESP course, incorporating target events, skills areas, language work, materials and classroom activities and involving the students in the ordering and organization of the course. An example of a target event for a travel agent would be:

- Welcoming clients and making them feel relaxed.
- Writing emails to confirm booking arrangements.
- Booking airline tickets through a CRS (computerized reservations system), etc.

The teacher with her students is automatically engaged in the creation of a chart of the target events. Once the chart is ready, it becomes a valuable document throughout the course. So, the limited range of specific target events are introduced and analyzed with their multiple component descriptions in a chart, where each target event looks like the following:

- **Target event:** Welcoming clients and making them feel relaxed.
- **Skill:** speaking.
- **Function:** welcoming, being polite, making offers.
- **Language area:** indirect question forms: Would you like?
- **Interaction:** teacher presentation, dialogue, role-play.
- **Related areas:** identifying client’s needs, customer service.

As it stands, this activity is very lengthy, time-consuming and on-going. In many situations this will not be the case as there may be a pre-existing course plan and an externally imposed syllabus. Nevertheless, the basic activities described in this paper can be used to test any such plans and syllabuses and make sure they are meeting the true needs of the ESP students.

Conclusion

In this paper we have looked at the most characteristic feature of ESP course design – needs analysis. We have tried to show that it is a complex process which involves much more than simply looking at what the learners will have to do in the target situation. Analysis of target situation needs is concerned with language use. But language use is only part of the process. We also need to know about language learning. Analysis of the target situation can tell us what people do with language. What we also need to know is how people learn to do what they do with language.

In order to implement a task-based needs analysis we would suggest the ESP teachers and practitioners to make an analysis of their own learners' needs using the “Framework for analyzing target events”, to analyze their own teaching/learning situation using the “Framework for analyzing learning needs” and after studying the ESP authentic materials bank to try to organize the ESP instruction, which will hopefully ensure the successful development of the learners' communicative linguistic competence in their professional field.

References

- Branden, K. & Norris, J. (2009): *Task-based Language Teaching*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Branden, K. (2006): *Task-based Language Teaching: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001): *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Douglas, B. (1994): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Harding, K. (2007): *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1993): *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tony-Dudley, E. (2010): *Developments in ESP: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Associate Professor, Dr. Naira Poghosyan, Yerevan State University of Languages and Social Sciences, Yerevan, Republic of Armenia, nairapoghosyan@yahoo.com

Наталья Николаевна Ковалева, Андрей Эдуардович Мельгуй,
Александр Федорович Ковалев, Юлия Александровна Дворецкая
/ Natalia Kovaleva, Andrey Melguiy, Aleksandr Kovalev, Yuliya
Dvoretskaya

Экономика и образование в контексте обучения в
течение всей жизни

Economy and Education in the Context of Lifelong Learning

Аннотация

Модернизация российского образования в контексте приоритетного направления развития образовательной системы РФ является одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере высшего образования. Основным преимуществом новой системы образования становится концепция получения образования в течение всей жизни. Повседневный процесс совершенствования знаний, умений и навыков позволяет осуществить качественный переход к новой экономике, основанной на знаниях.

Abstract

Modernization of Russian education in the context of priority direction of the development of the RF educational system is one of the major directions of the state policy in the sphere of higher education. The main advantage of the new system of education is the concept of lifelong learning. The daily process of improving knowledge, abilities and skills allows making a quality transition to a new economy based on knowledge.

Ключевые слова: глобализация экономики, образование в течение всей жизни, образование, компетенции, знания, навыки, инвестиции в образование, система государственных займов, налоговая политика, инновационная педагогика

Keywords: globalization of economy, lifelong learning, education, competences, knowledge, skills, investment in education, system of governmental loans, tax policy, innovative pedagogy

Введение

В последние десятилетия XX века в мире стремительно начали развиваться интеграционные процессы в разных сферах общественной жизни. Данное явление, определившее новую фазу в истории человечества, получило название глобализации (globe – земной шар).

Государственные границы и система национального законодательства, которые еще в середине прошлого века, являлись важным фактором мироустройства, в огромной степени влияли на национальную идентичность,

условия экономического развития той или иной страны, ее культурные ценности, в настоящее время потеряли часть своих функций.

Процессы обмена товарами, технологиями, информацией, образовательными ресурсами, культурными ценностями увеличились в десятки, а то и в сотни раз, формируя единое экономическое и информационное пространство. Расширение международной торговли за счет унификации таможенных правил, свободное движение капиталов, привлечение иностранных инвестиций, культурные и образовательные обмены между странами, развитие международного туризма, свободный доступ к источникам различной информации, миграция трудовых ресурсов и населения – вот основные составляющие этого процесса.

Основными видами глобализации являются:

- культурно-идеологическая (ментальная);
- глобализация образования;
- территориальная;
- информационно-коммуникационная;
- этническая;
- экономическая.

Кратко раскроем сущность и содержание этих видов.

Культурно-идеологическая глобализация предполагает интеграционные процессы в области национальной культуры, религиозных традиций, и идеологических ценностей.

Глобализация образования представляет собой процесс по формированию единой системы образования, интегрирующей общие подходы и методики обучения, которые обеспечивают идентичность образовательных процессов в различных странах.

Территориальная глобализация подразумевает процессы укрупнения созданных и появление новых союзов и объединений государств в разных регионах мира.

Информационно-коммуникационная глобализация подразумевает интенсивное развитие следующих процессов:

- быстрое развитие уже созданных и появление новых информационных сетей;
- дальнейшее ускорение компьютеризации и роботизации всех важных сфер жизнедеятельности человека и общества в целом;
- формирование глобальных автоматизированных систем управления бизнес-процессами крупных и средних компаний, малого бизнеса, а также индивидуальными домашними хозяйствами.

Этническая глобализация – рост общей численности населения планеты и взаимная ассимиляция разных этнических групп.

Экономическая глобализация представляет собой быстро развивающиеся процессы взаимной зависимости и дополняемости национальных экономик, которые связаны со значительным ускорением передвижения через государственные границы потоков товаров, капитала, финансов и технологий. Основные направления развития экономической глобализации заключаются в следующем:

- усиливающая роль в мировой экономике транснациональных корпораций и глобальных торгово-экономических союзов;
- формирование и развитие «виртуальных» финансового, валютного, фондового, страхового рынков на базе глобальной сети Internet.

Экономическая глобализация влияет и на другие сферы жизнедеятельности человечества. В частности значительно изменяются подходы к системам образования и профессионального обучения, а также к повышению квалификации и переподготовке персонала.

Происходящие в экономике процессы обуславливают наличие высококвалифицированных специалистов, повышают требования к наличию определенных знаний, навыков и компетенций у потенциального работника.

Таким образом, экономика, базирующаяся на знаниях и компетенциях, предъявляет новые требования к уровню подготовки рабочей силы.

Цели, методология и этапы исследования

Целью исследования является изучение системы российского образования и разработка принципиально новой модели системы образования, базирующейся на концепции обучения в течение всей жизни.

Методологической основой исследования являются диалектические принципы взаимосвязи субъекта и объекта, традиции и новации.

Для достижения поставленной цели при проведении исследования использован комплекс взаимосвязанных методов:

- общетеоретические методы познания (анализ, синтез, аналогия, сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, систематизация, абстрагирование, интерпретация, анализ и обобщение научно-литературных источников, документов и практического опыта и др.);
- экспериментальные методы исследования (анализ нормативных и информационных документов, результатов и экспертных описаний управленческой деятельности).

Этапы исследования. Проводимое исследование содержит в себе следующие этапы:

- первый этап (период исследования: 2012-2013 гг.) – поисковый – направлен на решение задач изучения существующих научных литературных источников по вопросам развития профессионального образования России, формулирования на основе проведенного исследования теоретико-методологической базы, определения цели и задач исследования;
- второй этап (период исследования: 2013-2014 гг.) – этап непосредственного анализа и обобщения основных положений исследования; применения выбранной методологии к анализу поставленных проблем исследования;
- третий этап (период исследования: 2014-2015 гг.) – этап определения условий, способствующих повышению эффективности функционирования системы профессионального образования в России, базирующейся на концепции обучения в течение всей жизни.

Результаты и дискуссия

Современное развитие общества предоставляет более широкие возможности для получения образования, обеспечивающего гражданину востребованность и конкурентоспособность на рынке труда. Основополагающим фактором для успешной трудовой деятельности становится качество полученного образования. При этом, солидарную ответственность за обеспечение качества полученного образования несут государство (в лице органов, регулирующих систему образования в стране), образовательные учреждения, которые обязаны выполнять предъявляемые к ним и к качеству оказываемых ими образовательных услуг требования, и сам обучающийся (в части качественного освоения выбранной им образовательной программы).

Качественные изменения системы образования заменяют старые принципы обучения новыми, в основу которых заложена личность и обучение в течение всей жизни, с целью быстрого реагирования на изменения конъюнктуры и требований рынка труда.

Образование перестает быть процессом передачи знаний. Приоритетное значение приобретает самостоятельное освоение знаний посредством поиска и преобразования необходимой информации в новые знания, получения новых навыков и компетенций, адаптации к изменяющимся условиям труда вследствие внедрения в трудовой процесс новых, научно-обоснованных технологий.

Важной ступенью перехода к новым стандартам образования является законодательное обеспечение данного процесса.

В Европейском Сообществе основными актами, закрепляющими тенденции получения непрерывного образования стали:

- меморандум Европейского союза по образованию в течение всей жизни;
- исследование, проведенное ОЭСР в рамках программы «PISA» (Программа исследования качества образования в мире).

Основные положения указанных документов направлены на повышение конкурентоспособности обучающихся на рынке труда, улучшение социальных параметров высшего образования на общеевропейском пространстве, укрепление общественных связей и устранения социального неравенства, а также неравенства по половому признаку, как на национальном, так и на общеевропейском уровне.

Широкое распространение получила концепция, последователи которой считают, что с началом нового тысячелетия, мировое сообщество вступило в новую эпоху, которую принято называть «Эпохой знаний». В основу данной концепции положен принцип обучения в течение всей жизни – «lifelong learning». Данная концепция коренным образом изменила представление об образовании. Можно сказать, что девизом современного общества становится фраза «Учиться – это никогда не рано и никогда не поздно». Именно повседневный процесс совершенствования каждым человеком своих знаний, умений и навыков, позволит осуществить качественный переход к новой экономике, основанной на знаниях. Данная концепция дает возможность человеку в течение жизни быть восприимчивым к изменениям на рынке труда, быстро ориентироваться в условиях меняющейся конъюнктуры и оставаться востребованным на своем рабочем месте или безболезненно переходить на новые, появившиеся рабочие места.

Обучение в течение всей жизни (lifelong learning) – это любое обучение, независимо от возраста обучаемого, которое:

- имеет постоянную основу;
- направлено на совершенствование знаний, умений, навыков, компетенций обучающегося;
- способствует личностному и социальному развитию;
- значительно повышает шансы обучаемого получить работу, соответствующую его ожиданиям.

В России основы данной концепции получили развитие на законодательном уровне еще в 1996 году, с момента принятия Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ [5].

Новая политика в сфере высшего профессионального образования предусматривала интеграцию образовательной системы России в мировую систему высшего образования, с учетом и развитием передовых разработок и традиций российской высшей школы.

Эти тенденции получили дальнейшее законодательное закрепление с вступлением в силу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ [6].

Статья 2 указанного закона дает исчерпывающие определения образования и обучения, которые полностью соответствуют основным принципам концепции обучения в течение всей жизни.

Образование представляет собой единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, который является общественно значимым благом и осуществляется в интересах человека, семьи, общества и государства. Образование это совокупность знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций, определенного объема и сложности, приобретенных человеком в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и профессионального развития и удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

Обучение это целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся, который способствует:

- овладению знаниями, умениями, навыками и компетенциями;
- приобретению опыта деятельности;
- развитию способностей;
- приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни;
- формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни.

Таким образом, тенденции развития экономики требуют реформирования системы образования с целью обеспечения получения качественных знаний работником как в течение всей своей жизни. Это требует преобразования как системы среднего и высшего профессионального образования, так и послевузовской системы образования, которая должна включать в себя разветвленную сеть разнообразных востребованных курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки управленческих и производственных кадров.

Основополагающей остается роль государства в обеспечении функционирования эффективной системы образования и профессиональной переподготовки. Государство должно стимулировать привлечение помимо бюджетных средств частных инвестиций в развитие человеческого потенциала и повышение качества образования [2].

Ведущими экономистами установлено, что доля инвестиций в образование и обучение должна составлять не менее 6 % в общем объеме валового внутреннего продукта. В России бюджетные инвестиции пока недостаточны и отстают даже от среднемировых показателей (4.5% от ВВП). В период с 2010 по 2015 гг. бюджетные инвестиции в образование находятся в границах около 2.5% от валового внутреннего продукта, и в последние два года наметилась тенденция к их снижению, относительно доли от ВВП. Данная ситуация негативно отражается на качестве проводимых реформ в системе образования и затрудняет модернизацию образовательных учреждений в соответствии с современными подходами к материально-техническому обеспечению учебного процесса. Роль государства не исчерпывается только законодательным обеспечением, бюджетным финансированием системы образования и осуществлением контрольных функций. Также имеют место другие механизмы стимулирования образовательной деятельности.

В первую очередь к ним относятся:

- льготный налоговый режим;
- система государственных займов;
- налоговая политика государства в сфере образования.

Например, в Южной Корее и Великобритании государственные учебные заведения полностью освобождены от налогов. А в США при формировании коммерческих проектов в области образования формируется налогооблагаемая база для исчисления налогов. В России образовательная деятельность имеет налоговые льготы, кроме оказания образовательных услуг в области дополнительного профессионального образования.

Система государственных займов в разных странах реализуется по-разному. К примеру, в Германии и Франции в сфере высшего профессионального образования предоставляется от 80 до 90% бюджетных мест. В Бельгии стоимость обучения составляет не более одной минимальной заработной платы в год (свыше 180 тыс. EUR), остальная часть оплачивается за счет бюджета (около 150 тыс. EUR).

В России стоимость обучения варьирует от 70 до 300 тыс. руб. в год, при этом минимальная заработная плата в год составляет около 72 тыс. рублей.

Во многих странах мира студентам предоставляются образовательные кредиты. В США образовательный кредит выдается под 4% годовых. В России программа целевого выделения кредита на образование не предусмотрена. Образовательные кредиты выдаются на общих условиях, под проценты, значительно превышающие аналогичные кредиты в США и странах Евросоюза.

Инвестирование государства и работодателей в образование имеет свои особенности. Инвестирование в систему образования и обучения со стороны государства и бизнеса преследует цели, которые заложены в концепции обучения в течение всей жизни (lifelong learning) и могут эффективно осуществляться в рамках данной концепции.

Концепция обучения в течение всей жизни (lifelong learning) не может быть реализована без полного обеспечения обучающихся качественной и своевременной информацией, с применением современных компьютерных технологий, посредством которых создаются релевантные, прозрачные и качественные блоки информации [3].

Получение знаний ни в коей мере не должно быть ограничено рамками формального обучения, а в первую очередь необходимо направить образовательный процесс в русло самостоятельного получения дополнительных знаний. Концепции обучения в течение всей жизни полностью соответствует крылатая фраза Джима Рона: «Формальное образование поможет вам выжить. Самообразование приведет вас к успеху».

Инвестирование в обучение предполагает не только денежное вложение, но и инвестирование времени. Главное условие здесь заключается в окупаемости инвестиций. При этом важным остается создание стимулов для инвестирования государственных и частных структур посредством целевых взносов, грантов и других видов инвестирования.

Концепция обучения в течение всей жизни (lifelong learning) не может быть реализована, если обучающийся не обладает базовыми умениями, основы которых закладываются еще в рамках общего образования. К таким умениям относятся знание языка, уровень компьютерной грамотности, понимание культурного наследия страны и мира, способность к творчеству, способность к критическому мышлению, способность получать новые знания.

Следует отметить, что как на этапе общего образования, так и на этапе получения профессиональных знаний, основополагающую роль играет инновационная педагогика, которая предполагает переход от формальной передачи знаний к обучению, обеспечивающему освоение необходимых для успешного выполнения профессиональных задач умений, навыков и компетенций [1].

Заключение

Таким образом, глобализационные процессы в мировой экономике привели к существенным изменениям в системе образования и переподготовке кадров. Основной тенденцией последних десятилетий в системе образования стал переход от обучения в рамках формального образования к системе получения знаний в течение всей жизни.

Именно по этому пути осуществляется модернизация системы образования и переподготовки кадров в России. Это требует от государственных органов, отвечающих за систему образования и переподготовки кадров, и всего научно-педагогического сообщества перехода на новые условия деятельности и реализации следующих приоритетных направлений:

- формирование условий получения образования, которые обеспечивают доступ к обучению и научной информации всех категорий граждан, независимо от возраста, пола, возможностей, социального положения и других особенностей индивида;
- модернизация профессионального образования посредством тесного взаимодействия государственной политики в области рынков труда и

инноваций, с одновременным привлечением людей, не имеющих базовых умений, но желающих их получить;

- привлечение государственных и частных инвестиций в систему образования, при этом основная доля государственного инвестирования приходилась на развитие начального образования и образования для лиц, с ограниченными возможностями (инклюзивное образование), а высшее профессиональное образование и переподготовка кадров должны иметь широкие инвестиционные потоки от потенциальных и действующих работодателей;

- интегрированное участие региональных и местных органов власти, образовательных учреждений, коммерческих организаций, профсоюзных объединений, некоммерческого партнерства в области создания условий для обучения в течение всей жизни посредством их активного участия в процессах развития экономики и занятости населения;

- адаптация национального законодательства в сфере образования с учетом национальных традиций и мирового опыта для достижения результатов по обеспечению гибкости и прозрачности системы обучения, активного участия работодателей в разработке государственной политики в области образования;

- реализация разнообразного количества программ профессионального обучения посредством использования информационных компьютерных технологий на основе расширения инновационных образовательных ресурсов;

- разработка и реализация учебных программ, обеспечивающих неразрывную связь теории и практики профессионального образования;

- внедрение в практическую деятельность эффективных, инновационных систем обеспечения качества образования и обучения, базирующихся на основе оценки полученных знаний, навыков, умений и компетенций сообществом работодателей;

- усиление роли государственных структур и социальных партнеров в обеспечении и оценке качества полученных образовательных услуг, улучшении материально-технической базы и информационного обеспечения образовательных учреждений;

- разработка и использование национальной системы повышения квалификации и переподготовки работников путем разработки и адаптации в современную экономическую деятельность национальных профессиональных стандартов [4].

В заключение считаем необходимым отметить, что эффективное развитие системы образования и переподготовки профессиональных кадров в России должно основываться на общемировых тенденциях адаптации образовательных процессов к требованиям современной экономики, с учетом разработок и традиций отечественной педагогической школы.

Литература / References

1. Дворецкая, Ю. А. Практика организации бухгалтерского учета: актуальные вопросы и современные тенденции // Вестник Брянского государственного университета: Проблемы социально-экономического развития сферы образования. Теоретические и методологические аспекты экономической науки. Экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами. Инвестиции,

- инновации. Бухучет и финансы. Брянск: РИО БГУ, Брянск, РИО БГУ. – 2013. – № 3. – С. 65-72.
2. Дворецкая, Ю. А., Ковалева, Н. Н. Современное состояние и проблемы подготовки профессиональных бухгалтеров для отечественной экономики // Стратегическое партнерство бизнеса и образования в рамках подготовки практико-ориентированных кадров (совместно с представителями бизнеса и государственными органами власти): материалы Международной научно-практической конференции (4-5 октября 2012 года) // Брянск: ООО «Ладомир», 2012. – 376 с.
 3. Ковалева, Н. Н., Грищенко, А. И., Киреева, В. П. Формирование инновационной деятельности в корпоративной организации // Вестник Брянского государственного университета: Проблемы социально-экономического развития сферы образования. Теоретические и методологические аспекты экономической науки. Экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами. Инвестиции, инновации. Бухучет и финансы. Брянск: РИО БГ. – 2010. – № 3. – С. 160-166.
 4. Мельгуй, А. Э., Катков, Ю. Н., Ковалева, Н. Н., Дворецкая, Ю. А. Экспериментальная разработка системы электронных образовательных ресурсов прикладного направления для двухуровневой системы образования (специальность «Прикладная экономика» профиль «Бухгалтерский учет, анализ и аудит»); Монография / Под научной редакцией доц. А. Э. Мельгуй, доц. Ю.Н. Каткова. – Брянск: Группа компаний «Десяточка», 2009. – 166 с.
 5. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ.
 6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ.

Доцент, кандидат экономических наук, Наталья Николаевна Ковалева, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, Брянск, Россия, kovaleva-nat@yandex.ru

Associate Professor, PhD in Economics (Candidate of Science), Natalia Kovaleva, Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, kovaleva-nat@yandex.ru

Доцент, кандидат экономических наук, Андрей Эдуардович Мельгуй, кандидат экономических наук, доцент, Брянский государственный университет им. акад. И. Г. Петровского, Брянск, Россия, mae1089@yandex.ru

Associate Professor, PhD in Economics (Candidate of Science), Andrey Melguay, Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, mae1089@yandex.ru

Доцент, кандидат технических наук, Александр Федорович Ковалев, Брянский государственный аграрный университет, Брянск, Россия, koval-alex441@yandex.ru
Associate Professor, PhD in Technical Sciences (Candidate of Science), Aleksandr Kovalev, Bryansk State Agricultural University, Bryansk, Russia, koval-alex441@yandex.ru

Доцент, кандидат экономических наук, Юлия Александровна Дворецкая, Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, Брянск, Россия, dvorezul@mail.ru

Associate Professor, PhD in Economics (Candidate of Science), Yuliya Dvoretzkaya, Bryansk State University named after academician I. G. Petrovsky, Bryansk, Russia, dvorezul@mail.ru

Елена Александровна Кириллова / Elena Kirillova

Российское инженерное образование (социально-психологические ожидания)

Russian Education of Engineers (Social and Psychological Expectations)

Аннотация

Модернизация экономики и переход к новому технологическому укладу в России обуславливают принципиальное изменение требований к инженерно-техническим кадрам, с точки зрения их количественного состава, структуры специальностей и качественных характеристик. Социальный характер инженерной деятельности связан с удовлетворением запросов современного общества. При этом имеется в виду не только активная деятельность инженера в рамках новых проектов, но и деятельность, направленная на социокультурное развитие социума.

Abstract

Modernization of economy and transition to the new technological order in Russia causes a fundamental change in the requirements for engineering and technical personnel, in terms of the quantitative structure of specialties and quality characteristics. Social nature of the engineering activity is connected with the satisfaction of the demands of the modern society. Not only the active work of engineers within new projects, but also activities directed to the socio-cultural development of the society are taken into account.

Ключевые слова: инженерное образование, технологическая среда, концепция технического образования, социальный характер инженерной деятельности

Keywords: education of engineers, technological environment, concept of technical education, social aspects of engineering activity

Введение. Актуализация проблемы

Российское общество сегодня встало перед проблемой рациональной организации инженерного образования, которое, чтобы быть успешным, должно учитывать специфику инженерной деятельности, мышления и вытекающую из нее *особенность инженерного образования* [4, с. 32-36].

Современное образование, безусловно, одна из сфер социальной культуры: будучи процессом подготовки специалиста, процессом усвоения знаний, умений и навыков, одновременно экстраполирует человека в культурную и социальную национальную среду.

Инженерно-технические знания являются одним из главных факторов социально-экономического и оборонного могущества страны, основой национальной безопасности общества. Кроме того, это и основа устойчивого развития, реального благосостояния и национальной культуры. В современных условиях до 80% валового внутреннего продукта (ВВП) должно достигаться за

счет инноваций – экономических, инженерно-технических и научных. При этом причины, тормозящие или стимулирующие инновационные процессы находятся в целом в сфере деятельности государственных структур.

Целью инженерного образования является сформировавшаяся личность инженера, имеющая способность к творческому самовыражению в профессии на современном производстве и в технологической среде, а также и в широком поле социокультурной жизни страны. Как выглядит современное инженерное образование в России в контексте заявленной модели?

Модель современного российского инженерного образования

Количественный и качественный состав студентов инженерных ВУЗов – контингент студентов, выбирающих инженерные специальности. Так, по оценкам, только 4% золотых медалистов выбирают специальности инженерного профиля. Данная проблема связана, прежде всего, с низким уровнем ожиданий студентов от работы по инженерным специальностям, как с точки зрения материального благосостояния, так и социального статуса. Указанная проблема решается в рамках структурных изменений экономики, коренного повышения эффективности корпоративного сектора [6, с. 28-30].

Ситуация на российском рынке труда – несбалансированность структуры спроса и предложения инженерных кадров. Наличие этой проблемы обусловлено:

- низким качеством средне- и долгосрочного планирования большей части корпоративного сектора;
- слабостью отраслевых общественных организаций в части формирования ориентиров для системы образования (работа по формированию и внедрению профессиональных стандартов, стратегического партнерства с вузами).

Вузы не имеют надежных ориентиров и, соответственно мотивов для проведения как правило болезненных и дорогостоящих реструктуризационных мероприятий.

Хочется добавить, что при этом работодатели современной России по традиции выбирают выпускников инженерных вузов в другие далекие от производства сферы, так как видят в инженерной подготовке и информационную компетентность и в то же время – надежных и ответственных сотрудников. Это своего рода «шлейф советских ожиданий».

Проблема невостребованности инженерных специалистов и качество подготовки по инженерным специальностям. Долгие годы невостребованности обусловили практически повсеместное старение материально-технической, кадровой и методической базы вузов. Ослабли или разрушились многие традиционные связи с предприятиями, не везде возникли новые. Это привело к снижению качества производственной практики [2, с. 10-11].

В целом, выпускник инженерно-технического российского вуза не научился грамотно и адекватно продавать свой труд. К тому же инженеры-выпускники (и их родители, кстати, тоже) продолжают жить в плену прошлых представлений о важности инженерно-технической специальности для страны и защиты ее государством. Однако, подобные категории в условиях

современного рынка труда уже не работают. Для российского работодателя или предпринимателя имеют значение другие ценности.

Инженерное, а также научно-техническое производство невозможно полностью идентифицировать с рынком, продаваться может только типовое инженерно-научное и техническое знание, которое преимущественно и участвует в рыночной системе обмена. У инженерного сообщества имеются свои специфические потребности и интересы, необходимые для их жизнедеятельности [1, с. 7] – и их будут отстаивать инженеры-выпускники хотя бы для того, чтобы выполнять свои социокультурные функции как общественного субъекта. Противодействие со стороны властных структур реализации этих потребностей и интересов означает ограничения функционирования инженеров-выпускников, что в конечном итоге наносит вред обществу.

Таким образом, инженерное образование в России определяется, прежде всего, несбалансированностью направлений подготовки специалистов – инженеров с изменяющейся структурой экономической жизни страны. И это касается не только рынка труда выпускников-инженеров. С нашей точки зрения, речь должна идти о личностных психологических ресурсных аспектах развития личности российского инженера.

Карьерная позиция российского инженера-выпускника недостаточно исследована в современной науке и мало интерпретируется современными социальными маркерами и средствами массовой информации.

Современная российская востребованная практика управления собственной карьерой выглядит примерно следующим образом – гибкие формы организации труда, ориентирование сотрудников на самоменеджмент, личностный рост, сетевые трудовые взаимодействия, распространение социальных практик фрилансерства и дауншифтинга и так далее.

Карьерная позиция современного инженера должна интерпретироваться как социальный маркер символического капитала, накопленного специалистом в процессе социальных взаимодействий через конвертацию других видов имеющихся у него капиталов (как пример: способность к непрерывному образованию, профессиональной мобильности, критическому мышлению, креативности и предприимчивости, умение работать самостоятельно в условиях высококонкурентной среды и т.д.) [7, р. 30-36].

Все виды капиталов инженера-выпускника современного российского технического ВУЗа (профессионально-специальный, социальный, экономический, культурный) конвертируется в его символический капитал: популярность, престижность, а в конечном счете – в тот уровень социального доверия, которым должен пользоваться современный российский специалист-инженер.

Социально-психологическая характеристика инженерного труда и общественные потребности

Социально-психологические ожидания российского общества основываются на изменениях, проявившихся как в организационной психологии и культуре, так и корпоративной профессиональной психологии. Инженер современной России (как и в советские времена, кстати) должен быть

креативным и инновационным, его задача – преобразовать творческий потенциал – социально значимые идеи (или ментальную новизну) в инновацию – в реально значимое нововведение. Для инженерной творческой активности нужны особые условия, особая мотивация и особые способности. Продуцировать в той или иной степени новизну, новое решение в связи с вновь возникшей задачей, способны, вероятно, многие специалисты. Но для инженеров-выпускников творческая профессиональная активность как способность разрабатывать необычные, инновационные решения должно стать еще и свидетельством профессиональной пригодности. Инженерная креативность имеет сегодня серьезный социальный и психологический резонанс – означающий укрепление производственного потенциала страны. Творческий потенциал зависит не только от личности выпускника инженера, но и от социальных детерминант – например, достигнутого уровня образования в стране, свободы и возможности самовыражения, условий труда и принципов его организации, производственных и технологических особенностях и пр. Поэтому можно говорить об инженерном творчестве как о социальном феномене – чрезвычайно востребованном современным российским обществом. Применительно к производственной сфере – сочетание научного и технологического творчества, новые материалы, новые изобретения, новые научно-технические проекты [6, с. 45-50].

Инженерная деятельность подразумевает проблематизацию производственной ситуации, выработку новой концепции, создание или нахождение новых средств или новой комбинации средств для ее реализации. Вопрос здесь, с нашей точки зрения, в доле инженерного творчества – степени новизны решения и действия, а также и в том, имеет ли эта новизна сугубо субъективное значение или она имеет социокультурное широкое значение.

Заключение

Таким образом, инженерный труд – труд творческий и представляет собой одну из форм креативных социокультурных действий. Он предполагает объективную необходимость постоянной самостоятельной проблематизации производственной ситуации, продуцирования и имплицирования новизны. Основой творческого инженерного труда являются его характер и социально-психологическое содержание. А его системные черты – это продуцирование новизны как производственно-служебная обязанность и повышенный уровень самостоятельности инженера в принятии решений и их реализации. Следовательно, инженерный труд целесообразно содержательно контролировать на уровне отдельных трудовых операций. Относительно такого труда должна быть выстроена система управления с высоким уровнем доверия к субъекту инженерного труда.

Еще одно психологическое замечание – творческий инженерный труд всегда будет связан с удовлетворенностью результатами своей работы [4, с. 90-95].

Атрибутами творческого инженерного труда являются – творческая способность, навыки креативного мышления, профессиональная и социокультурная компетентность, доминирующая внутренняя психологическая мотивация. Инженерам-выпускникам должна быть

предоставлена возможность выстраивать стиль своего труда в соответствии со своими специфическими социокультурными трудовыми ценностями – то есть наличием в работе явного креативного компонента, предполагающего создание новизны, возможностью самоменеджмента, саморегуляции своего труда, признанием инженера и полученных им результатов профессиональным сообществом, наличием на рабочем месте социального климата, способствующего самоактуализации специалиста.

Использование специалистов-инженеров в других сферах труда – в частности информационной или управленческой – не дает социально значимого выхода их специфического творческого потенциала. А действующие структуры и механизмы на производстве определяют незаинтересованность общую в реальном воплощении творческих инициатив своих сотрудников.

С установлением рыночных отношений в России – законы рынка и конкуренции сами регулируют развитие образовательных направлений и освоение новых технологий и способов производства. В нашей стране существует и ряд факторов, возникших исторически и отложившихся в общественном сознании людей, которые ограничивают творческие инженерные способности, то есть своеобразные барьеры, как для инженерного корпуса выпускников, так и для их творческой инновационной активности.

Литература / References

1. Алешин, В. И. Формирование и функционирование российского инженерного сообщества. – М.: Янус-К, 2011 – С. 3-28.
2. Ашмарин, И. И., Клементьев, Е. Д. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования // Высшее образование в России. – 2009. – № 1. – С. 3-13.
3. Григорьев, С. Н., Кириллова, Е. А. Некоторые задачи российского инженерного образования // Образование. Наука, Научные кадры. – 2011. – № 4. – С. 32-40.
4. Психология труда (под ред. А. В. Карпова). – М.: Юрайт. 2014. – С. 90-107.
5. Сальников, В. А. На nive высшего технического образования // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 27-33.
6. Тощенко, Ж. Т. Социология труда. – М.: Юнити, 2009. – С. 41-62.
7. Wickens, C. D., Hollands, J. G. Engineering psychology and human performance. – New Jersey: Prentice Hall, 2000. – P. 21-57.

Профессор, доктор философских наук, ведущий научный сотрудник, Елена Александровна Кириллова, Институт конструкторско-технологической информатики РАН, Москва, Россия, Москва, kea-31@yandex.ru
Professor, PhD in Philosophy (Doctor of Science), Leading Researcher, Institute of Constructing and Technological Informatics RAS, Moscow, Russia, kea-31@yandex.ru

Светлана Валерьевна Вершинина / Svetlana Vershinina

Smart-образование иностранных студентов в русскоязычных группах технического вуза

Smart-Education of Foreign Students in the Russian-Speaking Groups of Technical University

Аннотация

В статье рассматриваются основные характеристики Smart-образования и Smart-технологий; обосновывается применение различных видов Smart-технологий в процессе очного обучения китайских студентов в русскоязычной среде на базе Тюменского государственного университета. Представлены результаты проведенного опроса, в рамках исследования качественной составляющей образования иностранных и российских студентов, обучающихся с применением Smart-технологий и разработанного учебного электронного пособия «Статистический анализ». Особое внимание в структуре пособия уделяется виртуальным лабораториям и интернет лекциям. По результатам опроса предложены направления применения Smart-технологий в техническом образовании.

Abstract

The article examines the main characteristics of smart-education and smart-technologies. It justifies the use of various types of smart-technologies in the process of full-time study of Chinese students in the Russian-speaking environment at Tyumen State University. The results of the survey within the study of the educational quality as an educational component of foreign and Russian students studying with the use of smart-technologies and developed electronic training manual "Statistical Analysis" are represented. Particular attention in the structure of the manual is given to the virtual laboratories and online lectures. The survey results led to the suggestion of the directions for the application of smart-technologies within technical education.

Ключевые слова: smart-технологии, smart-образование, принципы применения smart-технологий, иностранные студенты, исследование качественной составляющей, образование иностранных студентов, русскоязычная среда

Keywords: smart-technology, smart-education, principles of smart-technologies' usage, foreign students, research of quality component, education of foreign students, Russian-speaking environment

Введение

Современная образовательная деятельность ВУЗов претерпевает серьезные изменения, меняется вектор развития и стратегические цели образования. Все чаще поднимается вопрос о качественном применении интернет технологий (или smart-образования) в педагогическом процессе. Современное общество определяет smart-образование как механизм осуществления образовательной деятельности человека в непосредственной

взаимосвязи с интернет технологиями, согласуясь с учебным планом и с образовательными стандартами. Smart-образование рассматривается как система интерактивных и сетевых форм и методов. Для современных ВУЗов smart-образование представляет собой принципиально новую образовательную среду, в которой должны сочетаться опыт и знаний преподавательского состава, а также специалистов и студентов для использования большого комплекса знаний, доступных благодаря smart-технологиям.

Современный учебный процесс должен быть организован с использованием всевозможного рода инноваций и интернета. Такое обучение открывает возможность формирования профессиональных компетенций на основе системного видения предметов, с учетом их динамичного обновления.

Образовательная деятельность современных ВУЗов направлена на активное обучение с использованием необходимых форм взаимодействия между преподавательским составом и студентом, а также между студентами посредством сетевых технологий. В каждой студенческой группе уже на первом курсе создается так называемая «общая группа» в какой либо сетевой программе, особенно это оказывается актуальным для студентов, для которых русский язык не является родным. Это позволяет студентам обмениваться заданием, совместно решать его и задавать вопросы преподавателю-тьютору. Использование сетевых и интерактивных моделей обучения предусматривают моделирование любых жизненных ситуаций, использование элементов тренинга, и различных методик, направленных на совместное решение проблем. Интерактивные модели – это, прежде всего командные формы обучения, поэтому исключается доминирование какого-либо участника учебного процесса: преподавателя или студента. При такой модели обучения главным становится то, что студент становится субъектом взаимодействия, при этом активно участвуя в процессе обучения. На каждого студента должен разрабатываться индивидуальный маршрутный лист, с возможностью изменения набора предметов, согласно учебного плана [1].

Обучение с применением интерактивных технологий предполагает:

- 1) разработку и проведение лекций и семинаров в формате вебинаров, в режиме реального времени, через Интернет. Благодаря этому студенты и преподаватели получают возможность не только прослушивать лекционный материал, но и принимать активное участие в обсуждениях и обмениваться документами (контрольными работами и т.д.);
- 2) создание и внедрение виртуальных лабораторий и кабинетов преподавателей, которые позволят беспрепятственно и в любое время общаться преподавателям и студентам;
- 3) разработку и постоянное обновление электронной базы учебно-методических материалов и комплексов;
- 4) применение мультимедийных средств для разработки лекционных, семинарских и лабораторных занятий, и использование современных сетевых технологий, то есть выкладывание в пространство интернета разработанных лекционных (или каких либо других учебных) материалов.

Материалы и методы

Применение интерактивных и сетевых технологий позволит повысить интерес к предмету и самому процессу образования, облегчить процесс запоминания и конструирование новых терминов и понятий, необходимых для становления специалиста. Студенты получают дополнительную степень самостоятельности в процессе изучения конкретных понятий и знаний, необходимых для применения в практической деятельности.

Сетевые технологии позволяют интеллектуально развивать студентов и расширять существующие виды совместной работы, повышая коммуникативный опыт общения [4].

Современные сетевые интернет-ресурсы образования – это комплекс, предназначенный для обучения с непосредственным использованием среды интернета, независимо от проживания студента.

Smart-технологии могут применяться в образовательном процессе в различных сочетаниях: в очной, заочной и дистанционной формах образования. Использование таких технологий позволяет реализовать полный цикл обучения согласно учебному плану.

Дидактические свойства любого интернет-ресурса в образовательном процессе позволяют успешно реализовать:

- представление лекционного материала и материала практических занятий на экранах мониторов и проекторов, а также обеспечение раздаточным материалом всех студентов, в том числе и материалом, находящимся на сетевых ресурсах;
- образовательный процесс в двух режимах: реальном (online) и фактически отложенным на некоторое время (off-line) режиме;
- доступ к различным источникам информации и обработку этой информации студентами;
- непосредственный доступ к удаленным сетевым ресурсам, электронным пособиям, лабораторным практикумам и тестовым материалам;
- организацию открытых коллективных форм обучения (вебинары) и обмен между студентами и преподавателем информацией в форме открытого и закрытого общения;
- новую функцию преподавателя – модератора, что подразумевает консультационную поддержку сетевого ресурса [2].

Применение smart-технологии не исключает непосредственного контакта в процессе обучения между студентами и преподавателем, что достигается с помощью применения:

- традиционного курса в аудитории;
- видеокурса (в компьютерной аудитории);
- гибридного курса, то есть частично в аудитории, частично с применением Internet-технологий в домашних условиях (в рамках самостоятельной работы, предусмотренной учебным планом);
- синхронного интерактивного курса с элементами общения в реальном времени через интернет (чаты);
- синхронного курса с тьютором и последующим обсуждением в режиме off-line (форумы);

- открытого обучения через интернет или с использованием CD и USB flash носителей [1, с. 44].

Иностранные студенты проходят процесс обучения в Тюменском нефтегазовом университете уже на протяжении более чем 10 лет. Преподавание сложных технических дисциплин иностранным студентам начинается с первого года их обучения в России. Для снижения трудностей, связанных с адаптацией иностранных студентов и языковыми барьерами, преподавание технических дисциплин ведется с применением Smart-технологий. Для изучения влияния Smart-обучения на качество образования были проанализированы студенты третьего курса, обучающиеся технической специальности (2013 – 2015 годов обучения) в количестве 70 человек русских и 70 человек иностранных студентов. На базе Тюменского Государственного Университета была разработана анкета, направленная на изучение отношения студентов к процессу образования, с применением Smart-технологий, а также была изучена в динамике качественная успеваемость студентов [3].

Разработанный и представленный интерактивный лекционный и практический материал для удобства использования иностранными и российскими студентами выкладывается в образовательную интернет-среду Эдукон. Применение интернет-среды позволило существенно облегчить процесс обучения иностранных студентов и проверки результатов обучения. Весь лекционный материал содержит контрольные тестовые вопросы по пройденной теме. Изучение темы с применением интернет-технологий позволяет провести итоговый контроль без непосредственного участия преподавателя и получить объективный результат.

Результаты

В рамках использования smart-технологий в обучении иностранных студентов на кафедре Бизнес информатики и математики Тюменского государственного нефтегазового университета разрабатывается и частично уже внедряется интерактивный учебник с элементами виртуальных лабораторий «Статистический анализ». У автора имеется опыт преподавания данного предмета в группах с китайскими студентами. Практика применения виртуальных лабораторий позволяет иностранным студентам быстрее адаптироваться и настроиться на данный, достаточно сложный, имеющий свою специфическую терминологию предмет. В ходе использования виртуальных лабораторий студенты иностранцы имеют возможность воспользоваться сетевыми технологиями, в частности интернетом и электронной базой учебников ТГНГУ. Дополнительно рассматривается вопрос использования вебинаров в обучении иностранных студентов.

Преподаватель, который использует в своей практике интерактивные методы преподавания значительно экономит время, так как ему не приходится писать на доске, а трудности в понимании терминов иностранными студентами поясняются с помощью иллюстраций и анимаций. Использование хотя бы некоторых элементов интерактивных форм обучения, например презентации лекционного материала, повышает также мотивационный компонент и заинтересованность студентов [6]. Так как современные студенты живут в компьютерном и интерактивном мире, то преподаватель,

который не умеет использовать в своей практике интерактивные формы обучения теряет свой авторитет в глазах студентов. Если в лекционный материал добавить немного исторической справки или других интересных фактов из математического предмета, который кажется студентам сложным и иногда не интересным, то с помощью переключения с одной формы работы на другую можно снять эмоциональную напряженность, усталость и разрядить обстановку в аудитории [5].

Опрос, проведенный среди иностранных и российских студентов ТюмГНГУ показал, что все 100% студентов предпочитают подачу лекционного материала в форме презентаций и использование виртуальных лабораторий на сложных технических и математических дисциплинах.

Использование виртуальных лабораторий и электронного пособия за три последних года позволило повысить качественную успеваемость российских студентов на 8.5%, а китайских студентов на 11%. Абсолютная успеваемость при этом повысилась на 9.7% и 13.4% соответственно.

Заклучение

Стоит отметить, что, несмотря на развитие информационных технологий и внедрение Smart-технологий в образовательную среду нельзя полностью исключать традиционные методы обучения. Основным приоритетом в обучении иностранных студентов в русскоязычной среде в Тюменском Государственном Нефтегазовом Университете на кафедре Бизнес-информатики и математики является моделирование и использование таких образовательных технологий, которые эффективно сочетают в себе инновации и традиции.

Благодарности

Автор выражает глубокую признательность рецензенту за детальное рассмотрение рукописи и ценные замечания. Автор выражает глубокую благодарность Шевелевой Надежде Павловне за помощь и постоянный интерес к работе, а также Вейнбендер Татьяне Леоновне за ценные советы и замечания.

Литература / References

1. Вейнбендер, Т. Л. Высшее образование как объект инвестиций // Академический журнал Западной Сибири. - 2010. - № 5-6. - С. 44-45.
2. Вейнбендер, Т. Л., Вершинина, С. В. К вопросу подготовки координаторов нефтегазовых проектов освоения арктического региона России // Экономика и предпринимательство. - 2015. - № 6-1 (59-1). - С. 229-231.
3. Курушина, Е. В., Дружинина, И. В. Трансформация человеческого капитала в ментальном пространстве // Современные проблемы науки и образования. - 2014. - № 6. - С. 430.
4. Тарасова, О. В., Яцевич, О. Е. Экзистенциальные модели деятельности человека // Теория и практика общественного развития. - 2015. - № 3. - С. 145-148.

5. Шабатура, Л. Н., Тарасова, О. В. Ценности и их роль в условиях глобальной экономики и управления // Вестник Челябинского государственного университета. -2012. - № 15 (269). - С. 27-29.
6. Шевелева, Н. П., Кузнецов, И. С. Оценка уровня социально-психологической адаптированности студентов // Научное обозрение: гуманитарные исследования. - 2013. - № 4. - С. 12-18.

Доцент, кандидат экономических наук, Светлана Валерьевна Вершинина, Институт Математики и компьютерных наук, Тюменский Государственный Университет, Тюмень, Россия, sversh1978@yandex.ru
Associate Professor, PhD in Economics (Candidate of Science), Svetlana Vershinina, Institute of Mathematics and Computer Sciences, Tyumen State University, Tyumen, Russia, sversh1978@yandex.ru

Светлана Алексеевна Мельникова, Людмила Алексеевна
Петренко / Svetlana Melnikova, Ludmila Petrenko

Организация международных выставок и конкурсов как
инновационный метод подготовки художника-
специалиста

Organization of International Exhibitions and Contests as an Innovative Preparation Method of the Artist-Specialist

Аннотация

В статье рассмотрена проблема подготовки художника-специалиста. Проанализировано значение международных конкурсов и выставок художественного творчества студентов как одного из инновационных методов профессиональной и психологической подготовки будущего художника-специалиста, что обеспечивает развитие и саморазвитие личности студента. Показана взаимосвязь конкурсов и выставок с дисциплинами «Живопись», «Рисунок», «Композиция», что способствует последующей целеустремленной практической реализации творческого опыта.

Abstract

The article considers the problem of training artist-specialist. The importance of international contests and exhibitions for art students as one of the innovative methods of professional and psychological training of future professional artist providing the development and self-development of the student's individuality is analyzed. Interrelation between contests and exhibitions and such disciplines as "Painting", "Drawing", "Composition" that contributes to further purposeful practical implementation of the creative experience is shown.

Ключевые слова: инновационные методы, выставка, художник-специалист, конкурс, художественное творчество

Keywords: innovative methods, exhibition, artist-specialist, contest, artistic creativity

Введение

Международная выставочная деятельность в области художественного образования имеет особенное значение для студентов, поскольку оказывает существенное влияние на повышение уровня и качества творческих работ, направлена на ознакомление с культурой и искусством разных стран, налаживание дружественных связей между студентами и педагогами-художниками, изучением новых техник и технологий художественных материалов. Кроме того, проведение конкурсов на международном уровне дает бесценное общение и обмен опытом между художниками-специалистами России и приглашёнными гостями из зарубежных стран. В силу этого выставки и конкурсы развивают художественно-творческий потенциал

студентов, активизируют мыслительную деятельность, повышают мотивацию в процессе обучения.

На сегодняшний день ценность художника, как субъекта творческой личности, определяется его уникальностью, творчеством. Творчество предполагает новое видение, новое решение, новый подход, готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления, готовность к самоизменению. Человек творческий проявляет себя не только в реальной деятельности, но и в потенциальном проектировании, которое обеспечивает прогнозирование, предвидение развития личности. В состав категориального комплекса творческой личности художника-специалиста, входят такие понятия, как творчество, индивидуально-творческий подход, творческий стиль деятельности и т.п.

Инновационная деятельность в художественном образовании

В Национальной доктрине развития художественного образования среди приоритетов государственной политики определены разработка и осуществление художественно-педагогических образовательных инноваций, которые качественно меняют цель, содержание, структуру, формы, методы, средства, технологии обучения, воспитания и управления.

Инновационная деятельность, согласно Абасову З.А., является проявлением надситуативной активности личности, выход субъекта за пределы определенной ситуации, нормативной деятельности. При этом изменяется педагогическая позиция учителя, происходят трансформации в его профессионально-личностных установках, мотивах, целях, операционных, рефлексивных компонентах его работы [1].

Одним из понятий, используемых в теории инновационной педагогической деятельности, является инновационная образовательная технология – совокупность форм, методов и средств обучения, воспитания и управления, подбор операционных действий педагога, в результате которых существенно улучшается мотивация к учебному процессу.

«Инновационные технологии в образовании – это организация образовательного процесса, построенная на качественно иных принципах, средствах, методах и технологиях и позволяющая достигнуть образовательных эффектов, характеризующихся:

- усвоением максимального объема знаний;
- максимальной творческой активностью;
- широким спектром практических навыков и умений» [2, с. 22].

Использование инновационных технологий в подготовке будущего художника-специалиста предполагает определенный оптимальный объем разнообразных профессиональных умений и навыков, которые ориентированы на важные факторы его личностного развития получения художественно-культурной эрудиции, раскрытие индивидуальных способностей к творческой деятельности, успешность самореализации в учебе, в творчестве и практике. Поэтому организация международных конкурсов и проведение выставок художественного творчества студентов, является одним из инновационных методов профессиональной подготовки будущего художника-специалиста. Стоит отметить, что основными задачами при проведении конкурса и

выставок являются: выявление инновационных творческих идей в художественной практике; развитие творческой активности студентов, поддержка и популяризация творческих работ студентов и инициативных преподавателей посредством материального поощрения и морального стимулирования; активизация деятельности преподавателей художественного образования, повышение уровня профессионального мастерства преподавателей; обмен творческим опытом; отбор методических материалов для создания каталога творческих работ.

Цель статьи заключается в раскрытии значения конкурсов и выставок художественного творчества студентов как инновационных методов профессиональной и психологической подготовки. Инновационные методы обучения студентов имеют большое значение в их творческом развитии. В современной педагогической науке существуют такие трактовки понятия «инновация: процесс создания, распространение, усвоение и использование нововведений» [1, с. 57]; «инновация – конечный результат творческой деятельности в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса» [4, с. 5].

Подготовка художников-специалистов по направлению подготовки «Живопись», «Графика», «Скульптура» имеет свои характерные особенности и трудности. При незначительном количестве лекционных и практических часов по живописи, рисунку, композиции студенты должны получить соответствующие знания, умения. Поэтому будущими художниками-специалистами выполняется большое количество практических и учебных самостоятельных заданий по рисунку, живописи, композиции, во время которых студенты осваивают правила, приемы, технику и технологию создания художественных произведений. Естественно, что первые учебные работы не могут быть абсолютно самостоятельными и содержат много моментов копирования. Стремление к созданию собственных, уникальных произведений и осознание своих индивидуальных возможностей при использовании инновационных методов вызывает много вариантов творческих предложений даже в начале обучения. Развитие способностей к вариативности в работе, умственная мобильность и разнообразие идей, достижения оптимальной выразительности открывают для студента перспективы в личной творческой самореализации.

Выполненные по заданию графические и живописные работы с натурной постановки студенты представляют на обозрение компетентной комиссии преподавателей. Критерии оценки, как правило, акцентируют внимание на успешность студентов в овладении необходимым изобразительным мастерством. Но не всегда академические учебные работы раскрывают индивидуальные творческие особенности, выражают личное отношение студента к объекту, что изображается, и часто для зрителя они кажутся одинаковыми, только с небольшой разницей в тщательности выполнения. Студенты как бы отстранены от своих работ и равнодушны к их содержанию. Редко когда оказывается темперамент и собственный взгляд будущего художника-специалиста в творческой работе. Поэтому зачастую выполненные быстрые наброски и краткосрочные этюды оказываются лучше и интереснее основных работ по заданию. Возможность проявления творчества, создание

авторских работ в другом материале или формате, часто с изменением акцентов в композиции, увлекает студентов и побуждает к созданию оригинальных творческих работ. Лучшие учебные практические работы и авторские произведения студентов должны быть представлены на международных выставках. Здесь происходит не только обмен опытом, но и сравнительное сопоставление с другими произведениями художников. Только зрительская реакция и мнение художников из различных стран мира, профессионалов, а так же других зрителей, поможет студенту адекватно оценить свои творческие достижения. Кафедра Живописи, графики и скульптуры Академии архитектуры и искусств ЮФУ придает большое значение творческому развитию студентов в рамках будущей специальности художника-специалиста и активно ведет подготовку и организацию международных конкурсов. Создание произведений с ориентацией на международную выставку в стремлении оптимально выразить их образную содержательность побуждает студентов к поиску художественного решения творческих идей. Найденное решение должно способствовать убедительной реализации авторского замысла. Инновации в проведении выставок стимулируют творческую активность студентов. Квалифицированные дипломные работы студентов по специализации Живопись, Графика, Скульптура являются творческими, авторскими, художественными, профессиональными произведениями, которые достойно могут экспонироваться на различных международных художественных выставках. Работа студентов над созданием творческих работ является обязательным в процессе их обучения, особенно при выполнении дипломной работы, которая защищается перед комиссией, демонстрируя профессиональный художественный уровень выпускников. Организация и подготовка к международным выставкам, конкурсам требует постоянной готовности участников к созданию новых произведений – это важное условие профессиональной деятельности студента и его творческого развития. Ориентированность творческой активности студентов на создание авторских произведений, дает им осознание своего индивидуального креативного потенциала и причастности к общей культуре и искусству.

Выставочная и конкурсная деятельность студентов

Подготовка к международной выставочной деятельности, в которой равноправное участие принимают студенты и преподаватели, является инновацией в учебном процессе. Все вместе они чувствуют себя членами творческого сообщества, оказываются в одинаковых условиях публичного показа своего творчества и возможности быть оцениваемыми по качеству и содержанию собственных произведений. Такое отношение участников друг к другу позволяет студентам почувствовать и осознать себя достойными творцами, а преподавателям – продемонстрировать свое творчество в одном ряду с молодыми и иногда амбициозными художниками, что вызывает взаимный интерес, признание и уважение.

Инновационный подход к обучению студентов правильно и качественно оформлять работы к выставке воспитывает в них уважительное отношение к произведениям и тем самым готовит их к творческой деятельности. Участие в

организации выставок, осуществления всех необходимых действий по их созданию (подготовка помещения к выставке, определение условий и режима работы, создание экспозиции, каталога, торжественное открытие, работа со зрителями, демонтаж и транспортировка экспонатов) – также существенный фактор профессионального образования и воспитания будущих художников-специалистов. Этот непосредственный личный практический опыт позволяет студентам понять роль фактов, значение действий, происходящих освоить технологию и специальный инструментарий. Студенты – будущие художники-специалисты должны получить опыт такой практики для организации в дальнейшем собственных художественных выставок. С этим опытом приобретается культура адекватного поведения в конкретных условиях выставочного, галерейного, музейного пространства. Выставочный зал с его культурной и воспитательной средой, которая предполагает единство предметного, пространственного, информационного окружения, определенным образом настраивает внутренний духовный мир участников и посетителей выставки.

Организация выставок для широкого зрителя имеет важный психологический аспект для студентов: так воспитывается в них чувство ответственности за свое творчество, развивается терпимость к чужим суждениям, формируется опыт эмоционально-ценностных отношений.

Общение студентов на выставке – это особенное общение на основе художественных впечатлений, апробация личных мнений о произведениях, независимых характеристик в беседах с коллегами и зрителями на тему конкретных произведений и на общие темы о сущности, содержании, характере, о мастерстве в творчестве и о проблемах современного искусства. Опыт обсуждения выставок приводит к умению выразить эстетическую оценку в слове, к анализу самой выставки как некоей целостности и конкретных ее экспонатов, до осознания результатов своего творчества и его показа. Такое общение на выставке повышает у студентов уровень коммуникативной компетенции. Написание студентами обзорной и критической статьи о выставке – это опыт профессиональной рефлексии, опыт овладения жанром теоретического исследования, который «позволяет найти в фактах скрытые значение, закономерности, общее, необходимое, существенное, понять взаимовлияние определяющих факторов» [3, с. 133].

Конкурсы – другая форма профессиональной аттестации студентов, когда представленные ими работы сравниваются с произведениями других конкурсантов и заочно оцениваются незнакомым и независимым жюри.

Конкурсы (от лат. *concursum* – столкновение, состязание) целиком принадлежат сфере профессиональной компетенции и оперируют критериями профессионализма. Это – оценка уровня готовности студентов к самостоятельной практике в профессии. При этом также важно воспитание у них психологической культуры и адекватности эмоциональных реакций на решение жюри. Конкурсы приучают студентов к правильному переживанию успехов и неудач, это проверка своей правоты, испытание славой и не признанностью – тоже важный психологический опыт для будущей творческой работы.

После завершения международной выставки или конкурса студенты получают каталог, в котором собраны работы всех участников. Такой документ становится началом профессиональной карьеры и позволяет преодолеть комплекс сложных переживаний по поводу важного творческого события студента, повышает мотивацию в процессе образования.

Заключение

Студенческие выставки, конкурсы служат популяризации образовательной системы кафедры, университета в ряде других вузов, что находит особое значение для профориентации абитуриентов. Поэтому инновационные методы профессиональной подготовки будущих художников-специалистов как международные конкурсы и выставки творческих работ обеспечивают развитие и саморазвитие личности студента. Они позволяют студентам в стенах университета получить, кроме обязательной учебной программы, еще и опыт самостоятельной творческой деятельности, готовность к социально-культурному диалогу и способствуют дальнейшей целенаправленной практической реализации найденного опыта. Так для будущих художников-специалистов конкретнее определяются параметры будущей профессии, создаются установки на постоянное собственное творчество и готовность к творческой деятельности вместе с передачей знаний и навыков помогать молодым специалистам в их творческом развитии. Организация международных выставок и конкурсов творческих работ студентов создает хорошие условия для развития образного мышления, побуждает у них интерес к искусству, повышает мотивацию учебной деятельности, подготавливает их к самостоятельному решению творческих задач, а также к участию в научно-исследовательской работе.

Литература / References

1. Абасов, З. А. Понятийно-терминологический аппарат инновационной педагогической деятельности / З. А. Абасов // *Философия образования*. – 2006. – № 1 (15). – С. 56-62.
2. Демкин, В. П. *Инновационные технологии в образовании* // Исследовательский университет. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. – Вып. 2. – С. 22-29.
3. Загвязинский, В. И. *Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ В.И. Загвязинский, Р. Атаханов*. 6-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 208 с.
4. Слободчиков, В. И. *Проблемы становления и развития инновационного образования* / В. И. Слободчиков // *Инновации в образовании*. – 2003. – № 2. – С. 4-18.

Старший преподаватель, Светлана Алексеевна Мельникова, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, hilicera2001@yandex.ru
Senior Lecturer, Svetlana Melnikova, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, hilicera2001@yandex.ru

Преподаватель, Людмила Алексеевна Петренко, Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования ДШИ № 5, Воронеж, Россия, art.zima2011@yandex.ru
Teacher, Ludmila Petrenko, Children's Art School No 5, Voronezh, Russia, art.zima2011@yandex.ru

Людмила Франковна Дышаева / Lyudmila Dyshaeva

Об угрозах воспроизводству интеллектуального потенциала современной России

About Reproduction Threats of Intellectual Potential in Modern Russia

Аннотация

В статье обсуждаются угрозы полноценному воспроизводству человеческого капитала нации современной России. Подчеркивается значение духовно-нравственной компоненты образовательного и воспитательного процесса. Утверждается необходимость создания культурного пространства, соответствующего национальным государственным интересам.

Abstract

This article is to discuss the threats to the full reproduction of the human capital of the nation in modern Russia. The importance of the moral and spiritual component of the educational process is stressed. The necessity of creating cultural environment corresponding with the national public interests is justified.

Ключевые слова: интеллектуальный потенциал нации, человеческий капитал нации, духовные ценности, нравственно-этические нормы, образование, воспитание, культурное пространство

Keywords: intellectual potential of the nation, human capital of the nation, spiritual values, moral and ethical norms, education, cultural space

Введение

Ценнейшей компонентой национального богатства современного государства является интеллектуальный потенциал нации.

Именно от него в первую очередь зависит конкурентоспособность национальной экономики любой страны и перспективы ее дальнейшего социально-экономического развития.

Формирование интеллектуального потенциала нации (так же как и человеческого капитала) осуществляется преимущественно посредством системы образования и воспитания, но предполагает также ответственную научно-техническую политику государства: финансирование фундаментальной и прикладной науки в значительной степени за счет средств государственного бюджета.

Крайне важны и значимы в процессе воспроизводства интеллектуального потенциала нации также сферы культуры и искусства, здравоохранения и физической культуры.

Закономерным является полноценное финансирование данных направлений деятельности развитыми современными странами в рамках

бюджетной политики государства. Для обозначения приоритетности данных расходов бюджеты западноевропейских стран именуются сейчас «социально ориентированными» и предусматривают направление на социальные цели до 70% всех расходов государственного бюджета [2, с. 66].

К сожалению, ситуация с финансированием социально значимых расходов в пореформенной России диаметрально противоположная. Ведущие отечественные экономисты, обсуждавшие состояние и перспективы российской бюджетной политики, с тревогой констатировали существенное сокращение бюджетных расходов на формирование человеческого капитала к середине минувшего десятилетия по сравнению с дореформенным периодом [4, с. 34].

В последующие годы данная проблема усугубилась: «В структуре расходов бюджета... сокращался удельный вес социальных расходов, расходов на здравоохранение, культуру... Снижалась доля расходов на фундаментальные исследования» [6, с. 32].

Перспективы также крайне тревожные: «В 2016 г. по отношению к бюджетному сектору, включая высшее образование, здравоохранение, будут применены нетрадиционно жесткие меры» [6, с. 42].

Дискуссия

К настоящему времени обозначились следующие угрозы воспроизводству интеллектуального потенциала России, лежащие в плоскости образовательно-воспитательного процесса.

1. Платность не только вузовского образования для подавляющего большинства учащихся, но объявленная платность части школьных образовательных услуг.

В этой ситуации, поскольку число часов бесплатных для семей занятий по базовым школьным дисциплинам будет крайне ограниченным, оплачивать дополнительные часы занятий для освоения детьми учебного материала в объеме, необходимом для дальнейшего продолжения обучения, в т.ч. в высшей школе, вынуждены будут родители.

Учитывая уровень благосостояния среднестатистической российской семьи [7, с. 63], можно утверждать, что далеко не каждая семья сможет профинансировать дополнительные расходы на образовательные цели, что будет означать, в общем и целом сокращение часов школьных занятий даже по базовым предметам.

Очевидно, что при сокращении числа аудиторных занятий в школе неизбежно произойдет дальнейшее снижения качества школьного образования, падение в обозримой перспективе уровня общей грамотности выпускников школ, в т.ч. поступающих в вузы и средние профессиональные учебные заведения.

Если в ближайшее время ситуация с финансированием образования в России кардинально не изменится к лучшему, то, по прошествии нескольких лет, произойдет массовое снижение уровня подготовленности специалистов разного профиля, их компетенции и профессионализма, что будет означать

дальнейшую деградацию интеллектуального потенциала нации и, следовательно, снижение конкурентоспособности отечественной экономики.

2. Еще одной неблагоприятной тенденцией в текущем реформировании образовательной сферы в России представляется сокращение числа аудиторных занятий в вузах по изучаемым предметам.

Глубоко убеждена, что сокращение числа лекционных и семинарских занятий при одновременном увеличении часов на самостоятельную подготовку студентов является неэквивалентной заменой.

Да, сейчас активно развиваются технологии дистанционного обучения, предлагаются разнообразные учебно-методические материалы, в т. ч. электронные ресурсы.

Однако никакая самая совершенная компьютерная технология не заменит личное общение студента по существу изучаемых учебных вопросов с грамотным и ответственным преподавателем-предметником.

При аудиторной работе со студентами у преподавателя есть возможность четко и логично изложить учебный материал, оперативно ответить на возникающие у учащихся вопросы, тем самым донести нужные знания в нужном объеме и аспекте, обеспечить их усвоение студенческой аудиторией, т.е. обеспечить высокое качество образовательного процесса.

Кроме того, необходимо учитывать менталитет отечественного студенчества: зачастую часы самостоятельной работы по предмету тратятся на совершенно иные, отнюдь не образовательные цели.

Не потому ли в университетах развитых стран, США, например, учебные группы для аудиторных занятий включают не более 15 человек, а на экзамене по предмету даже при блистательном ответе студента преподаватель не имеет права поставить оценку выше «удовлетворительно», если учащийся пропустил за семестр более 3-х пар занятий по данной дисциплине даже по самой уважительной причине?

3. Еще одним важным проблемным моментом для современного российского студенчества является необходимость совмещать учебу с работой для того, чтобы элементарно оплатить свой процесс обучения.

Это происходит в силу нескольких причин:

- малого числа бюджетных мест по выбранной специальности в вузе, что предполагает платность высшего образования для подавляющей части студентов;
- ограниченного уровня материальной обеспеченности средне-статистической российской семьи, в результате чего в массе родителям проблематично финансировать обучение ребенка в полном объеме, чтобы позволить ему сосредоточиться целиком и полностью на учебном процессе;
- неразвитости (точнее сказать, отсутствии) института образовательного кредитования в современной России.

Надо ли говорить о потенциале здоровья и восприимчивости учебного материала значительной частью студенческой аудитории, если молодые люди элементарно не восстанавливаются к учебным занятиям после рабочей смены,

которая зачастую предусмотрена для них в вечерне-ночное время? Если же рабочий график предполагает труд в дневное время, это означает неизбежные пропуски части учебных занятий.

Здесь обсуждаемая проблема смыкается с проблемами качества жизни и сохранения здоровья нации.

В обсуждаемом же контексте очевидным следствием названных факторов является снижение качества профессиональной подготовки в высшей школе со всеми вытекающими отсюда отрицательными социально-экономическими последствиями для национальной экономики.

4. Хотелось бы также привлечь внимание к следующему.

Крайне важен профессионально-образовательный потенциал народа, но не менее важен его духовный потенциал.

Значение, определение и место системы духовных ценностей народа неоднократно обсуждалось и подчеркивалось в произведениях выдающихся, в т. ч. российских, философов и экономистов.

«...Духовная культура России, то ядро жизни, по отношению к которому сама государственность есть лишь поверхностная оболочка и орудие...» [3, с. 297].

«Принципиально важно подчеркнуть, что национально-государственные интересы неотделимы от всей истории данной страны, ..., от сложившихся на протяжении веков культуры, традиций, системы ценностей и духовного склада ее населения» [1, с. 6].

«Еще одна сложность, с которой сталкиваются практически все исследователи проблемы национально-государственных интересов, состоит в невозможности их сугубо рационалистического объяснения. Здесь действуют некие силы, выходящие за рамки подобного объяснения, – социальные чувства и национальная гордость, память предков и зов крови. Игнорирование их отнюдь не приближает науку к осмыслению реальностей современного мира и разработке целостной концепции социально-экономического прогресса» [1, с. 7].

Духовность и соборность российского народа – две национальные традиции России, определяющие и обуславливающие пресловутую «загадочность» русской души: беззаветное служение, самоотверженность, готовность к самопожертвованию, массовый героизм ради счастья и процветания Родины.

Многовековая история российского государства красноречиво свидетельствует об этом.

Духовность и нравственность, высокие морально-этические качества прививаются подрастающим поколениям через систему воспитания и образования – и это духовное наследие бесценно.

Систему духовных ценностей народа уместно, как представляется, рассматривать в качестве необходимого слагаемого экономической и национальной безопасности государства. По нашему глубокому убеждению, именно духовные ценности являются одним из определяющих компонент национального богатства любой страны.

Значение духовного начала и нравственных ценностей для обеспечения стабильного и поступательного социально-экономического развития стран и народов подчеркивается и рядом зарубежных современных авторов: «...в основе не только внутривосточных, но и всех эпохальных событий лежат, и всегда лежали, механизмы ценностного влияния.... Причина результативности ценностей культуры, они же – ценности цивилизационные, коренятся в том, что они не есть нечто поверхностное; это глубинные основы судеб народа и стран, а значит, поведенческого стереотипа всякого человеческого сообщества.

Не зря великий мыслитель Тейяр де Шарден считал, что «ценности – это нечто очень глубокое; глубже только гены» [5, с. 38-39].

Для иллюстрации справедливости данного утверждения в цитируемой статье приводится пример современного Китая: «...главное, что сделал Дэн Сяопин,... возродил восточные ценности. Он разблокировал конфуцианство, ...поощрял традиции буддизма и даосизма. Эти три течения, дополняя друг друга, дали синергетический эффект, обеспечивший Китаю нынешнюю успешность» [5, с. 38].

Однако есть в рассуждениях авторов и важное предостережение: «...ценности общества могут переживать разные состояния: они могут вдохнуть в народ созидательную одержимость, а могут и деградировать, расширяя пространство деструктивных процессов, упадка духа и разложения» [5, с. 39].

Потому столь значимыми и представляются духовно-нравственная и культурно-эстетическая компоненты воспитательно-образовательного процесса.

Тревожит то, что за последнюю четверть века произошло кардинальное изменение системы ценностных ориентиров российского общества, в определенной степени утрачена действовавшая в советский период система морально-этических принципов, ориентированная на здоровый патриотизм, отношения коллективизма, взаимовыручки, дружеской поддержки в трудовых и межличностных отношениях.

Насколько значимы были для руководства страны в тот период культурно-эстетическое и патриотическое воспитание детей и юношества, красноречиво свидетельствуют изумительные по содержанию и художественному воплощению мультфильмы и кинофильмы, являющиеся без преувеличения шедеврами, прекрасными образцами киноискусства, специально ориентированными на детскую часть населения страны.

Всего через несколько лет после окончания Великой Отечественной войны на экраны в СССР выходит фильм-сказка «Золушка» с великолепным актерским составом, замечательными костюмами и декорациями: в стране, еще не восстановившей свой экономический потенциал, правильно был определен важнейший приоритет: лучшее (в т. ч. в сфере искусства) – детям.

Народ, переживший в недавнем прошлом страшнейшую войну, прошедший через чудовищные испытания и лишения, заботился о душевной гармонии, о духовном здоровье детей, средствами искусства донося до них вечные истины о вечных ценностях, передавая духовный опыт предшествующих поколений.

Циклы замечательных детских передач (например, «В гостях у сказки» с В. Леонтьевой), выступления выдающихся детских коллективов (Большого Детского хора Всесоюзного Радио и Центрального Телевидения под руководством В. С. Попова), прекрасная и разнообразная детская литература, представленная большим числом великолепных отечественных и зарубежных авторов, музыкальные произведения, в т. ч. песенное творчество, дарили колоссальное эстетическое наслаждение, оказывали грандиозный образовательно-воспитательный эффект и служили ориентиром и мотивацией для многих тысяч детей и юношества.

И у каждого возраста было свое культурное пространство, свои духовные интересы. В младшей школе: «Октябрята – дружные ребята: читают и рисуют, играют и поют, весело живут!».

Для отроческого возраста известная в свое время песня утверждала соответствующий круг интересов и отношение к жизни:

«Опять-опять привычные заботы нас по утрам приводит в шумный класс, а кто-то где-то строит звездолеты и чертит карты звездные для нас...»

*Класс, веселый мой, здравствуй! Утро школьное, здравствуй!
Необъятные зори открываешь для нас ты».*

Нынешние подрастающие поколения России также имеют право на полноценную культурно-духовную среду, на радостное детство и веру в счастливое будущее.

Почему из эфира почти полностью исчезли песни детского репертуара в превосходном исполнении детских хоров? Кто заинтересован в лишении российских детей соответствующего их возрасту культурно-духовного пространства? Кто исподволь навязывает подрастающим поколениям России принципиально иные установки и ориентиры поведения?

В последние 2-3 десятилетия далеко не так активно создается качественная воспитательно-образовательная продукция для детей. Но можно ведь при желании организовать регулярный показ снятых в советский период прекрасных кинолент и мультфильмов для детей, возродить (или транслировать в записи прошлых лет) циклы детских и юношеских передач – использовать накопленный духовно-образовательный и культурно-эстетический багаж кинопродукции прошлых лет.

Воспитание гармоничной, всесторонне развитой личности предполагает в т. ч., а может и прежде всего, патриотическое воспитание. Не стану говорить о его важности и значимости, о том, что это наш священный долг перед ушедшими поколениями – это очевидная истина.

Прекрасно, что в стране есть патриотические организации, многие из которых молодежные. Замечательно, что демонстрируются великолепные исторические и военные фильмы, в т. ч. новые, недавно вышедшие на экраны.

Однако есть истораживающие моменты: удручает использование в рекламе продуктов питания образов великих русских поэтов, Пушкина А. С., например.

Сложно представить, чтобы на Западе в любой развитой стране лик выдающихся государственных деятелей, литераторов и т.д. мог появиться в рекламе ширпотреба.

Подобное наводит на мысли о безответственности, сознательной дискредитации национальных святынь, самого понятия о долге, чести и совести.

Самоуничижение, принижение патриотических чувств – походя, в рамках рекламного хода – свидетельство духовно-нравственной деградации, не говоря уже об отрицательном воспитательном эффекте для детского и юношеского населения страны.

Наши дети и подростки должны иметь право на культурно-информационное пространство, соответствующее их возрасту и способствующее формированию нравственно здоровых личностей.

В контексте обсуждаемой проблемы тревожит также изобилие развлекательных телевизионных передач, по крайней мере, сомнительной культурно-эстетической ценности. Вряд ли подобную продукцию TV-индустрии можно считать полноценной заменой тихо ушедших с экранов научно-познавательных, литературно-художественных, музыкальных и др. программ, дававших пищу для ума и души.

Впечатление такое, что на Россию пытаются надеть дурацкий колпак – атрибут скоморохов и шутов – такой интенсивности достигли процессы морального разложения, нравственного и умственного угнетения российского народа, в т. ч. и прежде всего с использованием СМИ («желтой прессы»), интернета, теле-индустрии.

Стоит ли удивляться, что за последние два десятилетия претерпели разительные изменения морально-этические принципы и нормы поведения, снизился уровень общей культуры населения?

А ведь наиболее уязвимыми мишенями всех этих информационных диверсий оказываются именно дети и молодежь – часть населения с наименьшим запасом «идеологического иммунитета». Не здесь ли коренятся причины подростковой распушенности и преступности?... Ущербные дети ущербного времени.

В этой ситуации необходима цензура – грамотная, интеллигентная, деликатная. Детей надо защитить, оградить от разрушительной информационной «инфекции»! Введение цензуры на Центральном телевидении – не столь уж и затратная статья. В конце концов, хочется надеяться, найдется масса «добровольцев» из представителей педагогических и общественных организаций, готовых при необходимости и на общественных началах добросовестно выполнять эту важную для общества работу.

5. О значении качественного школьного и профессионального образования и его полноценного финансирования за счет бюджетных средств уже говорилось в данной статье.

Важно также создать условия и финансовые возможности для развития детского творчества и спортивно-массовой работы, прививать у детей интерес к этому, всемерно поддерживать организации детского творчества.

Очень важно обеспечить преимущественно бюджетное финансирование или весомую спонсорскую поддержку всех этих направлений деятельности, чтобы и дети из семей с невысоким уровнем достатка имели возможность

заниматься творчеством в кружках по интересам, развивая и совершенствуя свои навыки и способности в разных областях.

Помимо воспитательно-образовательных задач такая организация дела явится одновременно лучшей профилактикой детских и подростковых правонарушений. Надо учитывать детскую и подростковую психологию: если дети не творят, то вытворяют!

И родители, занятые на работе, будут спокойно трудиться, зная, что их дети проводят время с пользой для своего духовного и физического здоровья.

Создание детям и подросткам возможности пробовать себя в разных видах развивающей деятельности значимо одновременно в плане их профессиональной ориентации впоследствии.

При этом принципиально важно, чтобы занятия в творческих кружках проводились под руководством высококвалифицированных педагогов. Для создания не только моральной, но и материальной заинтересованности у последних в профессиональной организации и проведении занятий, труд наставников должен достойно оплачиваться.

Особое значение имеет качественная спортивно-массовая работа с детьми, т.к. помимо отмеченного, она будет способствовать укреплению здоровья и правильному физическому развитию подрастающих поколений, что само по себе крайне важно для решения демографической проблемы современной России.

Речь не идет о чем-то принципиально новом. Подобная система организации спортивных и творческих детских коллективов, руководимых опытными педагогами, имела место в СССР, по крайней мере, несколько десятилетий и очень хорошо зарекомендовала себя.

Заключение

Подводя итоги, хочется подчеркнуть следующее.

Поддержать духовно-нравственное здоровье российского общества необходимо путем формирования и проведения соответствующей молодежной политики государства, в рамках которой должное место должны занять духовно-нравственное, патриотическое, культурно-эстетическое и спортивно-трудовое воспитание детей и юношества.

Ответственная политика государства в сфере науки и образования, полноценное бюджетное финансирование социальных расходов в целом, сохранение духовно-нравственного здоровья нации – важнейшие условия формирования ее интеллектуального потенциала и соблюдения национально-государственных интересов страны.

Литература / References

1. Абалкин, Л. О национально-государственных интересах России // Вопросы экономики. – 1994. – № 2. – С. 4-16.
2. Антюшина, Н. Северная Европа: формула успеха (северо-европейская модель в действии) // Экономист. – 2014. – № 7. – С. 63-73.
3. Бердяев, Н. А. Душа России // Русская идея. – М.: Республика, 1992. – 496 с.

4. Глазьев, С. О стратегии экономического развития России // Вопросы экономики. – 2007. – № 5. – С. 30-51.
5. Пахомов, Ю., Пахомов, С. Мировой финансовый кризис: цивилизационные истоки // Экономист. – 2009. – № 2. – С. 37-42.
6. Селезнев, А. Однолетний бюджет на 2016 г. в свете опыта «трехлеток» и кризисной ситуации в стране // Экономист. – 2016. – № 1. – С. 30-45.
7. Соловьев, А. Институциональные основы балансово-страхового механизма формирования пенсионных прав // Экономист. – 2013. – № 11. – С. 56-65.

Доцент, кандидат экономических наук, Людмила Франковна Дышаева, Уральский институт управления РАНХиГС, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, Россия, lyudmila.ekat@hotmail.ru
Associate Professor, PhD in Economics (Candidate of Science), Lyudmila Dyshaeva, Ural Institute of Management of the Russian Academy of National Economy and Public Administration, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia, lyudmila.ekat@hotmail.ru

Кетеван Ивановна Чкуасели, Марине Мерабовна Гогнелашвили,
Нино Отаровна Чахунашвили / Ketevan Chkuaseli, Marine
Gognelashvili, Nino Chakhunashvili

Организация и содержание педагогической практики в
интегрированных программах подготовки
преподавателей (в объеме 300 кредитов)

Organization and Content of the Pedagogical Practice
within Integrated 300 Credit Teacher Training Program

Аннотация

В статье рассмотрено создание подготовки учителей на примере действующих в Грузии программ 60-кредитной модели практики в рамках интегрированной (бакалаврской/магистерской) программы (объемом в 300 кредитов). В результате исследования, в соответствии с европейским опытом, грузинской школьной практикой и законодательной базой Грузии, определены организационные и содержательные характеристики практики.

Abstract

The article discusses 60 credit practice model within integrated 300 credit teacher training (Bachelor's/Master's) program based on the frame of current Georgian educational programs. Organizational and contextual features of practice were defined during the research and according to the European practices, needs of Georgian school practice, legal framework of Georgia.

Ключевые слова: педагогическая практика, модель, содержание, формат

Keywords: pedagogical practice, model, content, format

Введение

В процессе массового образования, которое является в современном мире самым важным вызовом, серьезным предметом заботы для многих стран является решение целого ряда вопросов, связанных с профессией преподавателя, в том числе, очень важным является создание и проведение в жизнь качественных программ подготовки учителей. К указанным выше странам относится и Грузия, и, можно сказать, что она стоит перед целым рядом острейших проблем.

В Грузии процесс специальной подготовки учителей насчитывает почти двухвековую историю, и за этот период он претерпел много изменений как с точки зрения формата подготовки, так и ее содержания. С 2002/2003 года, после обретения Грузией независимости, Тбилисский государственный университет отошел от советской модели подготовки учителей и перешел на апробированную во всем мире параллельную модель подготовки учителей (в

объеме 60 кредитов), которая основана на принципе выборности. Результаты обучения в соответствии с куррикулумом в 60 кредитов предусматривают те основные компетенции, которые отвечают современным требованиям, а также национальные особенности. Процесс как будто начал постепенно регулироваться, но из-за низкого вознаграждения и тяжелых материальных условий педагогов очень низка мотивация молодежи и стремление овладеть этой профессией. Процесс обновления профессиональных кадров проходит с большими трудностями. Средний возраст учителей в Грузии 45-50 лет, что никак не отвечает тем вызовам, которые существуют в современном мире. Согласно результатам современных исследований, Грузия занимает место ниже среднего как по уровню подготовки учащихся (PIRLS, PISA, TIMSS), также и по итогам подготовки учителей (TEDS-M, TALIS).

С целью регулирования процессов в 2015 году Министерство образования и науки Грузии подготовило последовательную систему / схему вступления в профессию учителя, профессионального развития и карьерного роста, согласно которой гражданину Грузии, желающему овладеть профессией учителя, предлагается несколько путей. Государство разработало интегрированную (бакалаврскую/магистерскую) **последовательную и параллельную** программу (объемом в 300 кредитов), на основании которой выпускнику присваивается степень магистра [4].

Параллельная программа

- 120 кредитов – модуль основной специальности
- 60 кредитов – педагогический модуль
- 60 кредитов – модуль свободного компонента
- **60 кредитов – модуль компонента школьной практики и исследования**

Последовательная программа

- 120 кредитов – модуль основной специальности
- 60 кредитов – педагогический модуль
- 60 кредитов – модуль свободного компонента
- **60 кредитов – модуль компонента школьной практики и исследования**

В случае последовательной программы в университете студент с самого начала вступает в подготовительную педагогическую программу, а в случае параллельной программы – в процессе обучения выбирает профессию учителя и после прохождения дополнительной программы по педагогике в течение одного года продолжает обучение, согласно модулю педагогической практики и исследования. Обе программы рассчитаны на пять лет. Заключительный, пятый год обучения (**60 кредитов**) отводится на педагогическую практику и исследование. В существующих по сей день программах подготовки учителей на педагогическую практику отводилось 5-10 кредитов, и эта практика проводилась без отрыва от процесса учебы. Для педагогического сообщества такого рода практика является новшеством в университетской системе подготовки учителей. В такой ситуации очень важно расписать цели организации и содержание компонента педагогической практики, с тем, чтобы студенты в процессе практики реально смогли бы развивать те навыки и способности, которые необходимы при управлении процессом обучения.

Соответственно, в существующей ситуации вопрос исследования компонента практики является **актуальным** и представляет собой **новшество** в образовательной системе Грузии.

В компоненте педагогической практики необходимо определить как вопрос ее организации (формат), так и содержание.

Соответственно, **целью нашего исследования** является определение организации (формата) и содержания школьной практики в рамках интегрированной (бакалаврской/магистерской) программы (объемом в 300 кредитов) подготовки учителей.

Задачи исследования

- Путем анализа документации в процессе подготовки учителей идентификация результатов общего обучения такого компонента педагогической практики, который обязателен в программах всех стран;
- Изучение законодательства Грузии – выявление в отношении учителей заказов государства и определение в таких заказах роли педагогической практики (т.е., какие из этих заказов можно получить на практике);
- Сбор и анализ в Грузии рекомендаций действующих учителей и директоров, касающихся педагогической практики;
- Определение формата и содержания практики на основании сопоставления общих компетенций идентифицированной педагогической практики на основании анализа документаций и суждений действующих учителей и директоров;
- Сопоставление организации полученной в результате исследований педагогической практики и итогов обучения;
- Создание «нового модуля» школьной практики, соответствующего сопоставленным компетенциям;
- Обсуждение с респондентами и анализ созданной модели практики;
- Представление модели практики профессиональной общественности на рабочей встрече;
- Совершенствование модели на основании полученных рекомендаций.

Методология исследования

Первый этап исследования – анализ документации. На начальном этапе мы нашли и обработали существующую документацию, в частности, международные куррикулумы программ по подготовке учителей и организационные и содержательные компоненты педагогической практики, указанные в этих куррикулах, соответствующую законодательную документацию Грузии [1, 2, 3] и исследования о потребностях учителей.

Мы изучили программы подготовки учителей в Германии, Польше, России, Бельгии, Латвии, Литве, Эстонии, Финляндии, Швеции. В Саарландском университете мы познакомились с 300-кредитными программами подготовки учителей и с тем, как в этих программах решен вопрос организации практики.

Поделитесь рекомендациями:

- школьная практика проводится обособленно и интегрировано;
- в школах всех типов, до выбора конкретного типа школы;
- каждая отдельная тема завершается семинаром и эссе, происходит оценивание студентов;
- студенты проходят практику у нескольких педагогов;
- в течение всего учебного процесса для школьной практики в программе предусмотрен конкретный день (каждая среда);
- в III, IV, V семестрах для практики предусмотрены 5-недельные периоды с отрывом от учебного процесса, в конце семестра студенты пишут отчет о практике, который оценивается университетским ментором;
- всего на школьную практику выделено 40 ECTS;
- в школе на одного ментора-учителя приходится 2-3 студента, и он получает солидную надбавку за каждого студента;
- для организации практики в университете существует отдельное звено;
- после завершения обучения каждый студент сдает государственные экзамены (не в университете) и работает со статусом помощника учителя в течение 2 лет (в основном за границей).

Второй этап исследования – качественное исследование: фокус-группа и углубленное интервью.

Познакомившись с литературой и зарубежным опытом, мы сформулировали ориентировочные вопросы для фокус-групп и углубленных интервью. В вопросах акцент делается на содержательной организационной стороне практики.

В различных регионах Грузии был проведен опрос 5 фокус-групп действующих учителей (в каждой по 8-10 человек), а также в тех же регионах интервью с директорами (2-3 директора в каждом регионе).

Целью фокус-групп и интервью была определить мнение респондентов относительно формы и содержания педагогической практики.

Респонденты выбирались методом целевого отбора / согласно спискам, представленным ресурс-центрами, и на основании личных контактов.

Для фокус-групп была подготовлена следующая тематика:

Содержание педагогической практики:

Учебно-воспитательный процесс:

- поурочный, учебный и воспитательный процесс;
- процесс исследования;
- профессиональное развитие.

Формат педагогической практики: интегрировано, обособленно (с отрывом):

- функции студента и ментора;
- количество студентов на одного учителя;
- участие в процессе практики представителя университета;
- оценивание студентов, критерии оценки, кто оценивает.

Результаты опроса:

Содержание практики:

- проведение уроков;

- ведение воспитательной работы;
- участие во внеклассной работе;
- работа школьных организаций – попечительский совет, педагогический совет, ученическое самоуправление;
- ознакомление с деятельностью директора и внутренним распорядком школы;
- осознание необходимости профессионального развития.

Организация/формат практики:

- практика должна проводиться, как интегрировано, так и с отрывом, поскольку одного года недостаточно; студенты должны иметь соприкосновение со школой на протяжении всех годов обучения;
- необходимо, чтобы студенты проходили практику у нескольких учителей и с разными возрастными группами, в разных классах;
- у одного учителя/ментора должно быть не более 2-3 практикантов;
- в школе обязательно должен быть координатор практики;
- необходимо, чтобы в процессе практики принимал участие представитель университета/преподаватель;
- для того, чтобы не пострадал учебный процесс, практикант первое время может исполнять роль ассистента; также первоначально можно фокусировать наблюдение на том или ином компоненте урока;
- необходимо увеличить вознаграждение ментора.

Третий этап исследования – мы сопоставили данные фокус-группы, зарубежного опыта и законодательной базы Грузии в вопросе подготовки учителей с **организационными и содержательными вопросами педагогической практики** за рубежом; определили новый модуль школьной практики, который, учитывая зарубежный опыт, адаптирован к грузинскому контексту.

Содержательный компонент подразумевает, что:

Студенты должны приобрести знания и навыки:

- для ведения урочного процесса – цель, план, содержание урока, методы обучения, оценку студентов, управление уроком;
- для ведения воспитательной работы – классные и внеклассные активности;
- для ведения внеклассной работы – клубный стиль работы, кружки, целевые экскурсии;
- процесс исследования – учебные активности, воспитательные активности;
- для профессионального развития – самооценка, определение потребностей, средства профессионального развития.

Студенты должны познакомиться с:

- работой школьных организаций – попечительский совет, педагогический совет, ученическое самоуправление;
- деятельностью директора и внутренним распорядком школы.

Организационный компонент практики подразумевает:

- практика должна проводиться, как интегрировано, так и с отрывом, поскольку одного года недостаточно; студенты должны иметь соприкосновение со школой на протяжении всех годов обучения;
- необходимо, чтобы студенты проходили практику у нескольких учителей и с разными возрастными группами, в разных классах;
- у одного учителя/ментора должно быть не более 2-3 практикантов;
- в школе обязательно должен быть координатор практики;
- необходимо, чтобы в процессе практики принимал участие представитель университета/преподаватель;
- в конце семестра студенты пишут отчет о практике, который оценивается университетским ментором.

На последнем этапе исследования мы ознакомили с новым модулем практики действующих работников средней и высшей школы, экспертов сферы образования, и в соответствии с их мнением внесли в модуль небольшие коррективы.

Заключение

Каждый из пунктов модели практики, полученного в результате исследования, будет внесен в соответствии с расписанными в профессиональном стандарте преподавателя Грузии знаниями и навыками, необходимыми преподавателю в соответствии с данным пунктом.

В результате исследования мы создали новую модель практики, которая отличается от ранее существующей модели как своим форматом, так и содержанием.

Литература / References

1. Закон Грузии «Об общем образовании». Электронный ресурс: http://eqe.gov.ge/res/docs/zogadi_XII.2015.pdf (дата обращения 07.03.2016).
2. Отраслевые характеристики образовательных программ подготовки учителей. Электронный ресурс: http://eqe.gov.ge/res/docs/69_mascavleblismomzadeba.pdf (дата обращения 07.03.2016).
3. Профессиональный стандарт преподавателя. Электронный ресурс: http://tpdc.gov.ge/uploads/maswavleblis_standarti.pdf (дата обращения 07.03.2016).
4. Схема начала деятельности преподавателя, профессионального развития и карьерного роста. Электронный ресурс: http://tpdc.gov.ge/?action=page&p_id=346&lang=geo (дата обращения 07.03.2016).

Профессор, доктор педагогических наук, Кетеван Ивановна Чкуасели, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия, ketevan.chkuaseli@tsu.ge
Professor, PhD in Education (Doctor of Science), Ketevan Chkuaseli, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia, ketevan.chkuaseli@tsu.ge

Ассистент профессор, докторант Марине Мерабовна Гогнелашвили, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия, study.tsu@gmail.com
Assistant Professor, PhD Student, Marine Gognelashvili, Ivane Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia, study.tsu@gmail.com

Ассистент профессор, доктор педагогических наук, Нино Отаровна Чакхунашвили,
Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия,
nino.chakhunashvili@tsu.ge
Assistant Professor, PhD in Education (Doctor of Science), Nino Chakhunashvili, Ivane
Javakhishvili Tbilisi State University, Tbilisi, Georgia, nino.chakhunashvili@tsu.ge

Русудан Арчиловна Санадзе, Тинатин Иосифовна Долидзе /
Rusudan Sanadze, Tinatin Dolidze

Конструирование 60-кредитного педагогического модуля в процессе университетской подготовки преподавателей

University Teacher Preparation within 60-Credit Pedagogical Module Construction

Аннотация

В статье рассматриваются модели программ университетской подготовки преподавателей в Грузии и конструирование в этих программах 60-кредитного «Педагогического модуля» в соответствии с европейским опытом и заказами грузинской школьной практики. В рамках исследования создан новый 60-кредитный модуль педагогических дисциплин для последовательной и параллельной программы в процессе университетской подготовки преподавателей.

Abstract

This paper deals with university teacher training models of programs in Georgia particularly the construction of the 60-ECTS “Pedagogic module” in these programs based on the European expertise and Georgian school practice demands. In the frame of research a new 60-ECTS module of pedagogical disciplines within both linear and parallel programs was created for university preparation of teachers.

Ключевые слова: программа подготовки преподавателей, последовательная модель, параллельная модель

Keywords: teacher preparation program, linear model, parallel model

Введение

Процессы интеграции Грузии в Европу поставили на повестку дня вопрос радикального изменения системы образования. Осуществление изменений в системе образования невозможно представить без обеспечения высокого профессионального уровня ведущего субъекта учебного процесса – преподавателя. Уровень профессиональной подготовки преподавателя является главной заботой любого государства, поскольку именно преподаватель является силой, способной внести значительный вклад в дело гражданского воспитания будущих поколений. Профессиональный уровень учителей, разумеется, обусловлен государственными программами по подготовке и профессиональному развитию преподавателей.

В этом процессе для любой страны является существенным, чтобы модель профессионального формирования педагогов находилась в

соответствии с культурно-экономическим уровнем страны, вытекая из истории национального опыта в данной сфере.

После выхода из Советского Союза в Грузии несколько раз менялась система подготовки учителей, однако это так и не привело к желаемым результатам. По данным международных исследований, качество программ подготовки учителей в Грузии достаточно низкое. С целью исправления существующего положения по инициативе Министерства образования и науки система подготовки учителей в стране была радикально изменена. А именно, Министерством разработана последовательная система/схема подготовки, профессионального развития и карьерного роста преподавателей.

Звание преподавателя, в соответствии с профессиональным стандартом преподавателя, разделилось на статусы – преподаватель-практик, старший преподаватель, отличный преподаватель и преподаватель-ментор. Определены права и обязанности каждого из статусов. При этом выпускнику университетской подготовки преподавателей, согласно схеме, определяется статус старшего преподавателя. Подготовка преподавателей по схеме представляет собой интегрированную (бакалавриат/магистратура) 300-кредитную программу, выпускнику которой присваивается степень магистра.

Схема для подготовки учителей-предметников на интегрированном уровне бакалавриата/магистратуры предлагает университетам 300-кредитные последовательные и параллельные программы со следующими регуляциями:

Параллельная программа

- 120 кредитов – модуль основной специальности
- 60 кредитов – педагогический модуль
- 60 кредитов – модуль компонента школьной практики и исследований
- 60 кредитов – модуль свободного компонента

Последовательная программа

- 120 кредитов – модуль основной специальности
- 60 кредитов – педагогический модуль
- 60 кредитов – модуль компонента школьной практики и исследований
- 60 кредитов – модуль свободного компонента

По обеим программам педагогу присваивается степень магистра [3]. Разница между ними в том, что по последовательной программе студент с самого начала поступает в университет на подготовительную программу преподавателя, а по параллельной программе он в процессе обучения делает выбор по профессии учителя и после прохождения дополнительной программы по педагогике продолжает модуль педагогической практики и исследований в течение одного года.

Кроме того, любое лицо, окончившее бакалавриат и на каком-либо этапе решившее стать учителем, может пройти одногодичную 60-кредитную программу по подготовке преподавателей и начать преподавать.

Государство осуществило изменения в программе подготовки преподавателей в двух направлениях – изменения в формате подготовки и изменения в содержании подготовки; формат подготовки прописан в законодательстве и изменению не подлежит, стало необходимо изменить содержание подготовки преподавателей.

Из-за указанных обстоятельств перед университетом стоит серьезный вызов по созданию нового современного куррикулума по подготовке преподавателей (соответствующего схеме и профессиональному стандарту), что требует принципиальных изменений в куррикулуме по подготовке преподавателей, существующем в настоящее время. Поскольку во всех трех программах фигурирует 60-кредитный модуль школьной практики, исследований и педагогических дисциплин, на данном этапе важно создать указанный компонент в соответствии с современными международными требованиями.

Исходя из этого, наша тема для исследования, касающаяся разработки новой модули (для VII – XII классов) «педагогических дисциплин» и «школьной практики и исследований» интегрированной 300-кредитной программы по университетской подготовке преподавателей, является весьма важной и актуальной.

Достижение данной цели, т.е. разработка нового модуля, обязательно нуждается в ознакомлении и перенятии зарубежного опыта, его приспособлении к существующей грузинской реальности. Тем более, что по инициативе Министерства образования и науки Грузии, с учетом требований Договора об ассоциированном членстве с Евросоюзом, с 2016 г. Планируется гармонизация действующих в Грузии образовательных программ с европейскими образовательными программами посредством обновленного формата процесса аккредитации.

Цель исследования

Изучение европейского опыта подготовки преподавателей, идентификация соответствующей успешной международной практики с грузинским законодательством и исследование ее совместимости с существующей грузинской реальностью.

Исследуемая гипотеза

Успешная международная практика, идентифицированная в результате изучения европейского опыта подготовки преподавателей, будет совместимой с существующей грузинской реальностью.

Задачи исследования

- Посредством анализа документации идентифицирование общих компетенций преподавателя, являющихся обязательными в программах все стран;
- Изучение и обработка международных программ подготовки преподавателей, соответствующих грузинскому законодательству по подготовке преподавателей;
- Изучение законодательства Грузии – выявление заказа государства по отношению к педагогу;

- Идентифицирование общих компетенций преподавателя, обязательных для программ подготовки преподавателей как в Грузии, так и за рубежом;
- Выявление заказов по отношению к профессии учителя в Грузии на уровне практики;
- Сбор и анализ соображений действующих преподавателей и директоров в Грузии по компетенциям, необходимым для педагогов;
- Установление совместимости общих компетенций, идентифицированных на основании анализа документации, и компетенция, являющихся необходимыми с точки зрения действующих преподавателей и директоров, с грузинской реальностью на основании их сопоставления;
- Сопоставление необходимых для преподавателя компетенций, полученных в результате исследований;
- Создание новой модули, соответствующей сопоставленным компетенциям – «60-кредитного по педагогическим дисциплинам»;
- Обсуждение и анализ созданной структуры с респондентами;
- Представление созданной структуры непрофессиональному сообществу на рабочей встрече;
- Совершенствование структуры на основании полученных рекомендаций.

Методология исследования

Первый этап исследования – анализ документации

На начальном этапе была разыскана и обработана имеющаяся документация, а именно, международные куррикулулы программ подготовки преподавателей, соответствующие исследования по эффективности этих программ, соответствующая законодательная документация Грузии, имеющиеся в Грузии исследования по надобностям преподавателей.

Были изучены программы подготовки преподавателей Великобритании, Ирландии, Испании, Германии, Польши, Турции, России, Нидерландов, Бельгии, Латвии, Литвы, Эстонии, Финляндии, Швеции.

Основные находки:

- Высокий спрос/интерес к профессии преподавателя;
- Модульное обучение;
- Подготовка преподавателя более чем одного предмета в рамках одной программы.

В Саарландском университете мы на месте ознакомились с 300-кредитными программами подготовки преподавателей, поделились нашими потребностями и приняли рекомендации:

- **Критерии строгого отбора** желающих на преподавателя – оценка личностных качеств при собеседовании и по портфолио, мотивационному письму, высокой успеваемости (средняя статистика – ежегодно 3000 желающих, принимают 120-150 студентов, квалификацию педагога ежегодно получают около 60 кандидатов);

- **Инклюзивное образование** – не преподается в качестве отдельного предмета, интегрировано со всеми предметами;
- **Включение в процесс непрерывного образования** – предложение краткосрочных курсов заинтересованным лицам (работает модель, на основании которой любой желающий может присутствовать на академической лекции и принести университету дополнительный доход);
- **На базе центра непрерывного обучения существует т.н. программа инклюзии** (2.5 года – не признается кредитами ECTS), однако велика заинтересованность со стороны в основном родителей и действующих преподавателей [1].

Второй этап исследования – качественное исследование

После обзора литературы проводился анализ надобностей, во время которого применялись методы качественного исследования – фокус-группы и углубленное интервью.

В процессе поиска информации параллельно был использован теоретический и практический опыт эстонских и латышских коллег. Проведена серия интервью по данным вопросам с эстонскими и латвийскими коллегами.

Основываясь на найденной литературе, были сформулированы вероятные вопросы для фокус-групп и углубленных интервью. В вопросах акцент был сделан на знаниях и навыках, требующихся преподавателю по предмету, педагогике, методике, психологии либо в какой-либо другой области.

Были проведены 4 фокус-группы (по 6-8 человек в каждой группе) для действующих преподавателей в 4 городах Грузии – Тбилиси, Кутаиси, Гори и Ахалкалаки, а также интервью с директорами в тех же регионах (по 2-3 директора в каждом регионе).

Целью фокус-групп и интервью являлось выяснение соображений респондентов по знаниям и навыкам, требующимся преподавателю [2].

Респонденты отбирались методом целевого отбора (из списка, предоставленного ресурс-центрами, и по личным контактам).

Для фокус-групп была подготовлена следующая тематика:

Осознание значения профессии учителя

Предмет и методика преподавания предмета

Научные основы учебного процесса – педагогика, дидактика, психология, инклюзивное образование, мультикультурное образование, академическое письмо, права ребенка, основы права.

Планирование учебного процесса – национальные цели общего образования, национальный учебный план, календарный и тематический учебный план, планирование внеклассных мероприятий.

Преподавание – методы преподавания, стратегии преподавания, управление классом.

Оценка – принципы, методы, формы оценки учащихся, составление схем оценки.

Организация учебной среды – управление/предотвращение конфликтов, создание безопасной учебной среды, коммуникация.

Создание учебных ресурсов – создание учебных ресурсов, дидактические материалы.

Результаты опроса:

- **Предмет и методика преподавания предмета** – глубокое знание предмета и методики его преподавания;
- **Научные основы учебного процесса** – ICT, правовые основы, инклюзия, психология – возрастные особенности, общие основы, мультикультура;
- **Планирование учебного процесса** – национальные цели общего образования, национальный учебный план, составление календарного и тематического учебного плана, планирование внеклассных мероприятий, планирование внутренних и международных связей;
- **Обучение** – метода обучения, стратегии обучения, управление классом;
- **Оценка** – принципы, методы, формы оценки учащихся, составление схем оценки;
- **Организация учебной среды** – управление/предотвращение конфликтов, создание безопасной учебной среды, коммуникация;
- **Создание учебных ресурсов** – создание учебных (дидактических, электронных) ресурсов.

На третьем этапе исследования международный опыт по необходимым для преподавателя компетенциям сопоставили с грузинскими требованиями и, соответственно, установили перечень конкретных учебно-педагогических дисциплин, преподавание которых необходимо для достижения указанных компетенций.

На **последнем этапе** исследования собралась группа в 15-20 человек (эксперт по образованию, действующие преподаватели высшей и средней школ, действующие директора школ) для проведения «воркшопа». Собравшееся общество ознакомили с новой учебной программой, зафиксировали их соображения и по мере необходимости внесли коррективы в дизайн модулей.

60-кредитный педагогический модуль для последовательной программы:

- Общие основы педагогики - обязательно - 5 ECTS
- Теория образования и преподавания - обязательно - 5 ECTS
- Основы педагогических исследований - обязательно - 5 ECTS
- История образования - обязательно - 5 ECTS
- Правовые основы системы образования - обязательно - 5 ECTS
- Инклюзивное образование - обязательно - 3 ECTS
- Права и свободы преподавателя и учащегося - обязательно - 2 ECTS
- Общая психология - обязательно - 3 ECTS
- Психология образования - обязательно - 2 ECTS
- Организация и практика учебного процесса - обязательно - 2 ECTS
- Современные образовательные технологии - обязательно - 3 ECTS
- Искусство педагогической профессии - по выбору - 2 ECTS
- Мультикультура - по выбору - 2 ECTS
- Гражданское образование - по выбору - 3 ECTS

- Образование и права ребенка - по выбору - 3 ECTS
- Искусство и развитие личности - по выбору - 2 ECTS
- Профессиональная этика преподавателя - по выбору - 2 ECTS
- Образование, общество и политика образования - по выбору - 3 ECTS
- Культура речи - по выбору - 3 ECTS
- Социальная педагогика - по выбору - 3 ECTS
- Школьная гигиена - по выбору - 3 ECTS
- Теория воспитания - по выбору - 3 ECTS
- Применение ICT-технологий в образовательном процессе - по выбору - 3 ECTS

Следует выбрать предметы, соответствующие 20 ECTS

60-кредитный педагогический модуль для параллельной программы:

- Общие основы педагогики - обязательно - 5 ECTS
- Теория образования и преподавания - обязательно - 5 ECTS
- Основы педагогических исследований - обязательно - 5 ECTS
- История образования - обязательно - 5 ECTS
- Правовые основы системы образования - обязательно - 5 ECTS
- Инклюзивное образование - обязательно - 3 ECTS
- Права и свободы преподавателя и учащегося - обязательно - 2 ECTS
- Общая психология - обязательно - 3 ECTS
- Психология образования - обязательно - 2 ECTS
- Организация и практика учебного процесса - обязательно - 2 ECTS
- Современные образовательные технологии - обязательно - 3 ECTS
- Искусство педагогической профессии - по выбору - 2 ECTS
- Мультикультура - по выбору - 2 ECTS
- Гражданское образование - по выбору - 3 ECTS
- Образование и права ребенка - по выбору - 3 ECTS
- Искусство и развитие личности - по выбору - 2 ECTS
- Профессиональная этика преподавателя - по выбору - 2 ECTS
- Образование, общество и политика образования - по выбору - 3 ECTS
- Культура речи - по выбору - 3 ECTS
- Социальная педагогика - по выбору - 3 ECTS
- Школьная гигиена - по выбору - 3 ECTS
- Теория воспитания - по выбору - 3 ECTS
- Применение ICT-технологий в образовательном процессе - по выбору - 3 ECTS

Следует выбрать предметы, соответствующие 5 ECTS; предметы 15 ECTS будут из группы методик преподавания соответствующего предмета.

Заключение

В рамках исследования создан новый модуль – 60-кредитный педагогических дисциплин для последовательной и параллельной программы в процессе университетской подготовки преподавателей.

Литература / References

1. Веб-сайт Саарландского университета (Германия). Электронный ресурс: <http://www.uni-saarland.de/info/universitaet/organisation/zentrale-einrichtungen/zfl/praktika.html> (дата обращения: 07.03.2016).
2. Профессиональный стандарт преподавателя. Электронный ресурс: http://tpdc.gov.ge/uploads/maswavleblis_standarti.pdf (дата обращения: 07.03.2016).
3. Схема начала деятельности преподавателя, профессионального развития и карьерного роста. Электронный ресурс: http://tpdc.gov.ge/?action=page&p_id=1081&lang=geo (дата обращения: 07.03.2016).

Ассоциированный профессор, доктор наук в области образования, Русудан Арчиловна Санадзе, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия, rusosanadze@gmail.com
Associate Professor, PhD in Education, Rusudan Sanadze, Ivane Javakhishvili State University, Tbilisi, Georgia, rusosanadze@gmail.com

Ассистент профессор, докторант, Тинатин Иосифовна Долидзе, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия, dolidze.tina@gmail.com
Assistant Professor, PhD student, Tinatin Dolidze, Ivane Javakhishvili State University, Tbilisi, Georgia, dolidze.tina@gmail.com

Ефемия Мефодьевна Харадзе / Ephemia Kharadze

Проблемные вопросы проведения интерактивного урока при обучении природоведению на начальной ступени в общеобразовательных школах Грузии

Problematic Issues of Interactive Lesson in Teaching Science at the Primary Level of Secondary Schools in Georgia

Аннотация

Статья касается значения применения дидактического принципа наглядности при интерактивном обучении подростков природоведению на начальной ступени и проблем, связанных с данным процессом. Целью представленной работы являлось исследование состояния учебной среды и ресурсов для проведения интерактивных уроков природоведения в общеобразовательных (как публичных, так и частных) школах г. Тбилиси. В результате проведенного исследования выяснилось, что с точки зрения снабжения, обновления и разнообразия наглядного ресурса положение в частных школах лучше, чем в публичных, а в целом, во всех типах школ учебная среда и ресурсы наглядных пособий, необходимых для преподавания естествознания, являются недостаточными и нуждаются в обновлении и обогащении, что представляет обязательную надобность для выработки у подростков на начальной ступени знаний и навыков, предусмотренных Национальным учебным планом.

Abstract

The article touches upon the importance of incorporating didactical visual methods when teaching natural sciences for primary level students and the problems related to this process. The aim of the work was to research essential visual resources and learning environment for conducting interactive lessons in nature-study at Tbilisi schools (both state and private). According to the research private schools have better conditions from the point of variety of resources, supplying and renewing them than the state ones. In general none of these schools have enough resources and necessary environment for teaching natural sciences, they need their renewal and enrichment that is a vital necessity for elementary school students to gain knowledge and skills required within the National learning plan.

Ключевые слова: природоведение, обучение, интерактивный урок, учебная среда, ресурсы наглядных пособий

Keywords: nature-study, teaching, interactive lesson, learning environment, visual resources

Введение

При преподавании естествознания подростку на начальной ступени особое значение придается интерактивным урокам. Известно, что подростку этого возраста свойственно конкретно-предметное мышление, «у него вырабатывается определенное реалистическое отношение к окружающему

миру, из-за чего он резко разграничивает фантазию и действительность, стремясь ознакомиться с объективными явлениями, данными в форме видения и осязания. Это обстоятельство создает благоприятные психологические условия для преподавания естествознания» [5, с. 103]. Соответственно, при усвоении нового материала для познания мира приоритетным считается широкое применение непосредственного наблюдательного метода (дидактический принцип наглядности). К.Д. Ушинский считал соблюдение принципа наглядности главной задачей первоначального обучения: «Природа ребенка явно нуждается в наглядности... Наглядное обучение должно предшествовать умственному упражнению, начинаясь в самом раннем возрасте,... давая первоначальные знания о формах, цветах и звуках. Одним словом, делая первоначальное обучение как можно более доступным для ощущений ребенка, мы делаем обучение доступным для ученика, сами входя в мир мышления ученика» [1, с. 100]. Поэтому интерактивному обучению на всех ступенях учебы, а особенно на начальной ступени и конкретно при преподавании естествознания, придается особое предназначение. В одном из разъяснений данного термина подчеркивается, что «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта» [2]. Здесь же следует отметить, что для целенаправленного осуществления непосредственно-наблюдательного метода существенное значение имеет такая вспомогательная форма организации обучения, как целевая экскурсия (как учебно-наблюдательная, так и иллюстративная): в музеи, планетарий, ботанический сад, зоопарк, на природу и др. Под учебной средой понимается как непосредственно наглядный ресурс (таблицы, иллюстрации, муляжи, гербарии), так и школьная лаборатория (с соответствующим оборудованием: микроскоп, целевые инструменты и инвентарь для проведения опытов), школьный участок, теплица или оранжерея. Созданию полноценной обучающей среды служат такие средства демонстрации и иллюстрирования, как компьютер, телевизор, смартборд и др.

В бюджете Министерства образования и науки Грузии, утвержденном в 2014 г., в пределах суммы, выделенной на общее образование (439 436 000 лари), разумеется, подразумевается и обеспечение в школе комфортной и целевой учебной среды.

В стандарте авторизации общеобразовательного учреждения имеется пункт, по которому «классные комнаты должны быть оборудованы надлежащим инвентарем, а именно: индивидуальными партами, классными досками и другими необходимыми материальными средствами» [3]. Иных, более конкретных требований для прохождения аттестации школе не предъявляется. Целью нашей работы не является разбор и критика грузинского законодательства в области образования, а лишь фиксация того факта, что ни в одном из нормативных документов не имеется перечня обязательного оборудования инвентарем либо наглядными пособиями, без которого не удастся организовать полноценного по результатам, высокопродуктивного учебного процесса. Соответственно, каждая школа под руководством директора и попечительского совета индивидуально решает вопросы благоустройства учебной среды и обеспечения инвентарем целевого назначения.

Исходя из вышесказанного, целью данной работы являлось исследование состояния учебной среды и ресурсов для проведения интерактивных уроков природоведения в общеобразовательных (как публичных, так и частных) школах г. Тбилиси.

Планирование исследования

Начиная работать над темой, мы решили провести поисковое исследование. Целевой группой исследования являлись директора школ и преподаватели естествознания на начальной ступени. В исследовании приняли участие 18 публичных и 8 частных школ. Было опрошено 78 педагогов начальной ступени и 26 директоров.

Обсуждение результатов исследования

В общем контексте в результате исследования выяснилось, что с точки зрения снабжения, обновления и разнообразия наглядного ресурса положение в частных школах лучше, чем в публичных. Как показал опрос директоров публичных школ, данный факт объясняется прежде всего скудостью школьного бюджета.

Несмотря на то, что во всех школах функционируют лаборатории предназначенные для естественнонаучных предметов, преподаватели начальной ступени либо вообще ими не пользуются (72%), либо используют чрезвычайно редко (28%). Причины, приведшие к такому результату, связаны в основном со скудостью ресурса данных лабораторий (во всяком случае, по отношению к начальной ступени). Здесь же следует отметить, что пришкольные микрохозяйства (школьный опытный участок, оранжерея, мини-теплица) отсутствуют у абсолютного большинства опрошенных школ. Пришкольные же микрохозяйства, как известно, служат воспитательным целям выработки у учащихся умения поставить эксперимент, простых трудовых навыков, углубления у них естественнонаучных знаний.

Опрос показал, что в целях лучшего понимания и усвоения учебного материала целевые экскурсии (музеи, ботанический сад, зоопарк, планетарий и др.) использует 98% преподавателей как публичных, так и частных школ, что является неплохим показателем.

На вопрос – обеспечены ли вы наглядными пособиями, необходимыми для проведения урока: таблицами, муляжами, гербариями, приборами и инструментами для постановки опытов, – положительный ответ дали 56% преподавателей публичных школ и 92% – частных. Приблизительно такие же данные были получены в отношении обеспечения классов телевизорами, компьютерами и смартбордами: 61% и 89% соответственно. Результаты еще раз подтверждают наше мнение, что бюджет публичной школы недостаточен для покрытия расходов на приобретение указанных наглядных пособий и электронного оборудования.

С неупорядоченностью школьного бюджета связывался и следующий вопрос, задаваемый директорам школ: с какой частотой (один раз, дважды, трижды в течение учебного года) на заседаниях хозяйственного совета

рассматривается вопрос обновления фонда наглядных пособий и материалов. Результаты выглядят следующим образом:

- а) Один раз на протяжении учебного года (публичные школы – 88%, частные школы – 57%);
- б) Два раза на протяжении учебного года (публичные школы – 9%, частные школы – 24%);
- в) Три и более раз на протяжении учебного года (публичные школы – 4%, частные школы – 19%).

Однако результаты, оказавшиеся в меньшинстве в случае с публичными школами, в свою очередь, являются показателем того, что в результате усилий директора и попечительского совета все же возможно добиться положительных сдвигов в этом направлении и добиться запланированных результатов при условии правильного распределения школьного бюджета.

По нашему мнению, для успешной деятельности преподаватель естественных наук должен удовлетворять следующим критериям:

- профессиональные знания (теоретические и практические навыки, приобретенные им в высшем учебном заведении);
- владение методами и приемами обучения, их целенаправленное и творческое применение;
- этический, педагогический подход к учащимся (уважение и любовь к личности ребенка);
- правильный подбор и манипулирование методами оценки.

Создание комфортной физической и учебной среды с учетом возрастных особенностей подростка.

В этом отношении нас интересовало, какой вклад вносят сами педагоги начальной ступени в оформление и обновление классных комнат, изготавливают ли они вместе с учащимися наглядные пособия. Здесь следует весьма кратко затронуть вновь задействованную в Грузии схему профессионального роста преподавателей.

2015-2016 учебный год законодательством Грузии определен как год пилотирования системы оценки учителей. Включение в схему является обязательным для всех преподавателей публичных школ, а у частных школ будет выбор – включаться ли в схему, либо задействовать систему, совместимую со схемой оценки преподавателей, во избежание ограничений для учителей при переходе из школы в школу [4]. По схеме данные активности не ограничиваются лишь доброй волей и желанием преподавателей и в определенной степени способствуют и обуславливают их карьерное продвижение: «Создание учебного ресурса (за исключением ведущего преподавателя и ментора) присваивает им 1 кредитный балл» [4, с. 17].

На вопрос – изготавливаете ли вы по собственной инициативе вместе с учащимися наглядные пособия с целью оформления и обновления классной комнаты – ответы выглядят следующим образом:

- а) Да (публичные школы – 78%, частные школы – 91%);
- б) Нет (публичные школы – 22%, частные школы – 9%).

Результаты подтолкнули нас выяснить, задействована ли в Грузии трениговая программа, которая бы помогла преподавателям в рамках своих способностей выучиться самим, а затем совместно с учащимися изготавливать

наглядные пособия по ходу учебного процесса. Оказалось, что подобные тренинги проводятся неправительственной организацией «Ассоциация-Био». Из интервью с исполнительным директором этой организации, доктором химии Хатуной Гоголадзе выяснилось, что не только в Тбилиси, но и в других регионах Грузии проводятся выездные тренинг-программы и мастерклассы предназначенные для преподавателей естествознания (всего 99 учителей начальных классов): «подготовка учителей природознания с имитацией предэкзамена по направлению природознания I-VI кл.», «исследование и эксперимент», «несложные эксперименты в естественных предметах (I-VII кл.)», «интердисциплинарные связи при обучении естественным наукам», «моделирование интегрированного урока» и др. Однако эта программа – лишь капля в море для удовлетворения надобностей и преодоления проблем, имеющихся в этой области.

Заключение

Таким образом, в результате проведенных исследований выяснилось, что учебная среда и ресурсы наглядных пособий, необходимых для преподавания естествознания, являются недостаточными и нуждаются в обновлении и обогащении, что представляет обязательную надобность для выработки у подростков начальной ступени знаний и навыков, предусмотренных Национальным учебным планом. Тем более, что общеизвестно, что именно в этом возрасте и на этом этапе закладывается фундамент их интереса на следующей (базовой) ступени обучения к основным дисциплинам, составляющим естествознание (биология, химия, физика), а также к истории и географии. В качестве рекомендации, желательно, чтобы в стандарте авторизации школ и в соответствующих законодательных документах и законах больше места уделялось снабжению фондов наглядных пособий и готовности со стороны, как руководителей школ, так и государственных органов, что, в свою очередь, приводит к требованию увеличить школьный бюджет. Следует также отметить, что, разумеется, обеспечение соответствующим инвентарем и материалами – это одно, и совсем иное – профессиональная готовность преподавателей интересно вести урок, применяя инновационные методы и приемы обучения, что составит предмет наших дальнейших исследований.

Литература / References

1. Лорткипанидзе, Д. Дидактика: учеб. для вузов. Тбилиси: Изд-во Тбилисского государственного университета, 1983. – С. 100.
2. Педагогический терминологический словарь. Электронный ресурс: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/ (дата обращения: 07.03.2016).
3. Стандарт авторизации общеобразовательного учреждения, разд. II, ст. 4, п. а, б. Электронный ресурс: https://www.tsu.ge/data/file_db/xarisxis_martvis_dep/avtorizacia.pdf (дата обращения: 07.03.2016).
4. Схема начала деятельности, профессионального развития и карьерного продвижения преподавателя, 2015. Электронный ресурс: <https://matsne.gov.ge/ka/document/view/2739007> (дата обращения: 07.03.2016).

5. Чкуасели, К., Чкуасели, И. Общие основания педагогики: учеб. для вузов. Тбилиси: изд-во «Интеллект», 2012. – С. 103.

Ассистент профессор, доктор педагогических наук, Ефемия Мефодьевна Харадзе, Тбилисский государственный университет им. И. Джавахишвили, Тбилиси, Грузия, ephemia.kharadze@tsu.ge
Assistant Professor, Dr, Ephemia Kharadze, Ivane Javakhishvili State University, Tbilisi, Georgia, ephemia.kharadze@tsu.ge

Мейрамкуль Айтбаевна Абирова, Айман Бериккалиевна
Хаджиева, Ирина Валентиновна Баскакова, Улжан
Турсункуловна Бейсебаева, Камиля Камаловна Мустафина /
Meiramkul Abirova, Aiman Khajiyeva, Irina Baskakova, Ulzhan
Beissebayeva, Kamilya Mustafina

Основные направления модернизации образовательных
технологий в Казахском Национальном Медицинском
Университете им. С. Д. Асфендиярова

Main Areas of Educational Technology Modernization at
Kazakh National Medical University Named after S. D.
Asfendiarov

Аннотация

В статье рассматриваются основные направления модернизации образовательных технологий в медицинском образовании. Инновационность для образовательного процесса заключается в интеграции традиционных методик, технологий обучения и дистанционных образовательных технологий, а также квантованных и тестовых технологий посредством интернет пространства.

Abstract

The article discusses the main directions of educational technology modernization in medical education. Innovation for the educational process is in the integration of traditional methodologies, learning technologies and distance learning technologies as well as quantized and test technologies due to the Internet.

Ключевые слова: образовательный процесс, образовательные технологии,
информатизация образования, дистанционное обучение, квантованные
тексты

Keywords: educational process, educational technologies, informatization of education,
distance learning, quantized texts

Введение

Реализация образовательных программ в высших учебных заведениях предполагает повышение уровня интерактивности и индивидуализации обучения, которые достигаются путем модернизации образовательных технологий и применения дистанционного обучения.

Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011 – 2020 годы реализуется с учетом присоединения Казахстана к Болонской декларации, одной из целей которой выступает обеспечение

равного доступа обучающимся и преподавателям к лучшим образовательным ресурсам и технологиям.

Новые тенденции в высшем образовании Казахстана

Долгосрочная государственная программа «Информационный Казахстан – 2020» отмечает, что «будущее образование – это смешанное образование, то есть симбиоз очных и сетевых форм обучения с разной степенью вовлечения в образовательный процесс... Внедрение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в образовательный процесс высших учебных заведений предусматривает: выработку предложений по созданию лабораторий при ВУЗах, оборудованных необходимыми средствами для реализации студентами своих научных работ; перевод образовательных процессов в электронный формат: распространение материалов, публикация новостей, общение между студентами, индивидуальное общение между обучающимися и преподавателями во всех учебных заведениях; проработку вопросов внедрения в образовательный процесс обучения курсов практического использования новейших программных решений и приложений для конкретной профессиональной деятельности по специализациям» [2; 3, с. 184].

В связи с этим, учет всех новых тенденций развития образовательных тестовых технологий, дистанционного обучения, ИКТ в образовательном процессе позволят вывести высшее образование Казахстана на новый уровень. Информатизация образования – это важнейший механизм реализации государственной образовательной политики, а дистанционное обучение – новая инновационная технология обучения.

В Стратегическом плане развития Республики Казахстан до 2020 г. подтверждена ориентация на дальнейшую информатизацию всей системы образования и массовое внедрение электронного обучения и отмечено, что стремительное развитие и адаптация ИКТ становятся важными факторами модернизации общества, влияя не только на экономические показатели, но и на образ жизни людей, что характеризует значимость развития ИКТ для экономики и жизни граждан современного Казахстана [6].

Сегодня электронное обучение, дистанционное обучение, технологии e-learning и дистанционные образовательные технологии также определены следующими законодательными документами – Законом Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 г., Посланием Президента Республики Казахстан «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства», Политикой развития образования Республики Казахстан «Информационное общество-2030», Государственной программой развития образования РК на 2011-2020 годы, Правилами организации учебного процесса по дистанционным образовательным технологиям, которые регламентируют возможность реализации образовательных программ с использованием электронного обучения, дистанционных образовательных технологий независимо от форм получения образования.

Альтернативные модели обучения в высшем образовании

В настоящее время существует понятие «альтернативная» модель получения образования, которая основана на ключевых свойствах: концептуальной универсальности для каждого из уровней образования; общности принципов построения модели независимо от уровня образования; масштабируемости модели; устойчивости функционирования. Примерами реализации альтернативных моделей получения образования являются: виртуальные университеты – высшие учебные заведения, где студенты большую часть времени обучаются онлайн, а количество очных занятий незначительно. Смешанное обучение – учебный процесс, в котором сочетаются очные аудиторные методы и использование ИКТ. Эта стратегия обеспечивает более эффективное образование, устранив проблему изоляции обучающихся, которая может возникать в виртуальных учреждениях. Однако реализация такой модели дороже (расходы на содержание оборудования аудитории, ИКТ расходы) без увеличения объема преподавания. Использование открытых образовательных ресурсов, которые стали частью практической деятельности университетов в рамках движения по продвижению открытых образовательных ресурсов (ООР). Международный совет по дистанционному образованию (ICDE) определил открытые образовательные практики как практики, которые поддерживают производство, использование и повторное использование высококачественных ООР в рамках институциональной политики, а также политики, поощряющей инновационные педагогические модели и рассматривающих обучающихся как сопродукторов на пути их обучения на протяжении всей жизни. Автоматизированные системы оценивания – это модель, предусматривающая сокращение нагрузки преподавателей и времени, затрачиваемого на выставление оценок, путем внедрения автоматизированной оценки. Некоторые открытые университеты практикуют этот метод на протяжении многих лет, но в традиционных учебных заведениях преподаватели часто сопротивляются введению такого подхода. Автоматизированные системы тестирования предоставляют возможность разнообразить процесс оценивания путем использования нескольких вариантов формирования оценки в системе, но до сих пор, за исключением некоторых МООК, они используются относительно редко [1, 4].

В связи с развитием информационно-коммуникационных образовательных технологий, дистанционные образовательные технологии имеют огромное значение при получении знаний, практико-ориентированных навыков, ключевых и профессиональных компетенций. Рынок электронных образовательных ресурсов, появление огромного количества учебных модулей по различным дисциплинам, уровням и направлениям подготовки специалистов приводит к необходимости разработки и создания сложных систем структурированного хранения, классификации, стандартизации средств поиска необходимых пользователю образовательных ресурсов, а также развитию системы управления образовательным контентом, такой как система дистанционного обучения [4, 5, 7].

Проект «Дистанционное обучение», реализуемый в Казахском Национальном Медицинском Университете им. С. Д. Асфендиярова (далее

КазНМУ) с 2014 года обеспечивается за счет интеграции образовательных методов, дистанционных, тестовых образовательных технологий и педагогически организованных информационных технологий.

На сегодняшний день на образовательном портале дистанционного обучения университета для всех уровней подготовки специалистов (додипломное, послевузовское, последипломное, дополнительное профессиональное образование) открыты и проводятся дистанционные курсы по дисциплинам образовательных программ и приоритетным направлениям развития системы здравоохранения, зарегистрированы потенциальные пользователи. На постоянной основе проводятся обучающие семинары с профессорско-преподавательским составом.

Тестовые образовательные технологии

Развитие ИКТ предусматривает разработку: электронных учебников, квантованных учебных текстов с заданиями в тестовой форме по разделу дисциплины; интерактивных обучающих программ и т.д. с последующим их размещением на портале дистанционного обучения КазНМУ и на личной странице преподавателя.

Тестовые образовательные технологии на основе квантования учебных текстов и применения заданий в тестовой форме способствуют формированию методического оснащения новой учебной среды. Они открывают новые возможности организации целенаправленной разработки и планомерного издания серии учебных текстов и пособий по всем учебным дисциплинам, содержащих развивающие задания с интеллектуальным компонентом.

Квантованные учебные тексты – одна из главных составляющих качественного современного педагогического контента, поскольку в современном образовании тесно соединяются формы чувственного познания с формами и методами рационального мышления.

Квантованные учебные тексты предполагают сокращение объема учебного материала для лучшего восприятия; способствуют облегчению его усвоения за счет структуризации, поскольку, по сути, имеют вид электронного конспекта. Квантованные учебные тексты способствуют развитию рациональности мышления у обучающихся и могут быть использованы как база для подготовки оценочного материала

Для того чтобы подготовить квантованный учебный текст, необходимо:

1. Разбить весь текст на абзацы, от двух до двенадцати строк в каждом (примерно).
2. Ключевые слова каждого предложения писать ближе к началу.
3. Фразы строить просто, по возможности, без придаточных предложений, причастных и деепричастных оборотов.
4. Основную мысль каждого фрагмента текста излагать кратко, в одном абзаце.
5. Отделить пробельной и красной строкой один квант от другого.
6. Прочсть написанное, сверить с оригиналом.
7. Разработать задания в тестовой форме к каждому кванту.
8. Оценить усвоение учебного материала.

В рассматриваемой образовательной технологии на основе квантования эффективность возникает с момента предъявления обучающимся квантованных текстов. Такие тексты короче, написаны понятным языком, представляются небольшими частями, а потому материал быстро и легко воспринимается практически каждым обучающимся, каждым на своем уровне подготовленности.

В нашем случае, быстрое и точное восприятие текста порождает понимание, что само по себе является необходимым условием качественного усвоения учебных материалов. Отсюда остается один шаг до применения усвоенных знаний для решения различных учебных и жизненных задач.

Заключение

Таким образом, модернизация образовательных технологий в высшем образовании, и в медицинском в частности, имеет ряд преимуществ и позволяет:

- обеспечить образовательный процесс гибкостью;
- построить образовательный процесс на основе модульного принципа;
- пересмотреть роль преподавателя;
- разработать специализированный контроль качества образования;
- использовать специализированные технологии и средства обучения;
- осуществлять деятельность по разработке и представлению информации для обучаемых в виде электронных материалов;
- использовать современные средства передачи образовательной информации.

Обучение на основе современных образовательных технологий позволяет развить у обучающихся ключевые и профессиональные компетентности.

Литература / References

1. Бершадский, А. М., Кревский, И. Г. Дистанционное образование: региональный аспект // Дистанционное образование. – 1998. – № 1. – С. 37-41.
2. Государственная программа «Информационный Казахстан – 2020». Электронный ресурс: <http://egov.kz/> (дата обращения: 21.02.2016).
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография. // Под редакцией: Бадарча Дендева – М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. – С. 184-320.
4. Информационные и коммуникационные технологии в образовании // Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2013 г.
5. Продвижение использования информационных и коммуникационных технологий в техническом и профессиональном образовании и обучении в странах СНГ // Аналитический отчет ИИТО ЮНЕСКО, 2012 г.
6. Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года. Электронный ресурс: <http://economy.gov.kz/2020>; <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U100000922> (дата обращения: 23.02.2016).
7. Теория и практика дистанционного обучения. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебных заведений // Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с. – С. 17.

Доцент, кандидат педагогических наук, Мейрамкуль Айтбаевна Абилова, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан, m.abirova@mail.ru

PhD in Pedagogy (Candidate of Science), Associate Professor, Meiramkul Abirova, Kazakh National Medical University named S. D. Asfendiarov, Almaty, Kazakhstan, m.abirova@mail.ru

Доцент, кандидат экономических наук, Айман Бериккалиевна Хаджиева, Казахский национальный медицинский университет им.С. Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан, akhadjiyeva@gmail.com

Associate Professor, PhD in Economy (Candidate of Science), Aiman Khajiyeva, Kazakh National Medical University named S. D. Asfendiarov, Almaty, Kazakhstan, akhadjiyeva@gmail.com

Доцент, кандидат медицинских наук, Ирина Валентиновна Баскакова, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан, baskoyirina@mail.ru

Associate Professor, PhD in Medicine (Candidate of Science), Irina Baskakova, Kazakh National Medical University named S. D. Asfendiarov, Almaty, Kazakhstan, baskoyirina@mail.ru

Доцент, кандидат медицинских наук, Улжан Турсункуловна Бейсебаева, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан, ulzhan_2007@mail.ru

Associate Professor, PhD in Medicine (Candidate of Science), Ulzhan Beissebayeva, Kazakh National Medical University named S. D. Asfendiarov, Almaty, Kazakhstan, ulzhan_2007@mail.ru

Доцент, кандидат медицинских наук, Камиля Камаловна Мустафина, Казахский национальный медицинский университет им. С. Д. Асфендиярова, Алматы, Казахстан, mcamelkz1@mail.ru

Associate Professor, PhD in Medicine (Candidate of Science), Kamilya Mustafina, Kazakh National Medical University named S. D. Asfendiarov, Almaty, Kazakhstan, mcamelkz1@mail.ru

Part 2

Key Directions and Characteristics of Research Organization in Contemporary World

Maxim Bondarev, Elena Zashchitina, John-Erik Andreassen

Student International Research Project on Employees' Involvement in Innovation: Experience and Outcomes

Abstract

This paper represents the experience and outcomes of a joint education and research project of Østfold University College and Southern Federal University. The project goal is to evolve and strengthen the academic cooperation between the universities by developing joint courses and improving the quality of education via mutual exchange of knowledge. The main methodological approaches, education technologies, and project activities are described. The main focus is on student international research project on employees' involvement in innovation in regional construction industry businesses in Norway and Russia.

Keywords: innovation management, high-involvement innovation, active learning, student research

Introduction

International and multicultural teams have become very common working groups in recent decades due to economic and workforce globalization. This is especially true for those working in the field of innovation and project management. One of the primary skills international managers need today is the ability to cooperate tightly with their counterparts and leverage cultural differences.

On the other hand, management graduates' professional success is impossible without implementing effective training techniques. In this context there is an urgent need for improved international cooperation of educational institutions in carrying out collaborative research and education projects, using active learning instructional strategies, developing joint courses etc.

The objective of this work is to represent the experience and outcomes of an international student research as a part of "Cooperation management education" program, an international initiative between Østfold University College (Norway) and Southern Federal University (Russia) with the support of Norwegian Centre for International Cooperation in Education. The program goal is to evolve and strengthen the academic cooperation between the universities by developing joint courses, improving the quality of education through a mutual exchange of knowledge.

Materials and methods

The project focuses on providing the students of Bachelor and Master in Management programs with integrate research in domestic and international environment, including communication, team building and motivation in international projects, as well as innovative management approach (Andreassen & Makarova, 2015).

The main activities of the project are as follows:

- planning a student research of employees' involvement in innovation in two industries in Russia and Norway (IT and construction), using active learning instructional strategies where research is an integrated part of the education;
- developing and implementing joint lectures and practices with integrated empirical research of firms to provide students with the research methodology and necessary skills, running workshops for competence-building of faculty and staff;
- planning and running international students' workshops (group and mixed group work) and online interaction to ensure consistency of goals and objectives, the research methods and techniques, stimulate intercultural collaboration and carry out the overall research supervision;
- organizing and holding a joint seminar/conference to analyze and discuss the project results, preparing papers for publication.

In terms of the methodology, the project is aimed to use research-based education model to develop student competencies within specific domain, such as innovation management. The "research in education" approach is focused on ways to optimize opportunities for students to actively engage science by direct experience, working on practical cases and field settings, interviewing, collecting evidence, making interpretations, and developing "scientific habits of the mind" (Schweingruber et al, 2007).

To foster student engagement active learning instructional strategies as well as three education technologies are used which are relevant to the project (Andreassen & Makarova, 2015):

- collaborative learning as team work to solve the student research problem (problem based learning, case studies, structured discussions, etc.);
- student research as integrated learning and education method of different forms such as research led education, research based education, research oriented education, and research informed teaching (Griffith, 2004);
- flipped classroom (Abeysekera & Dawson, 2014) as a type of blended learning technology which means that two brick-and-mortar sessions (student groups present their research plans/findings) are organized to stimulate active and social learning activities, while student interaction between these sessions is performed through the use of *Frontier* learning management system as well as *ADOBE Connect* software.

As mentioned above, the student research focuses on employees' involvement in innovation processes in firms within IT and construction industries in the regions of Østfold (Norway) and Taganrog (Russia). Let's consider the student research experience and outcomes in more detail, based on the example of construction industry.

Research shows (Urbancova, 2013) that organisations, regardless of their size, consider innovations and innovative activities important. For an organisation to be innovative is engaging everyone from the chief executive to frontline workers in developing and implementing new ways to reach the organization's goals. Bessant calls such a way of increasing innovation capacity by widening the framework of participation to a wider community “High Involvement Innovation (HII)” (Bessant, 2003).

The objectives of the student research are to define the performance of organisations' HII in construction business of Taganrog and Østfold, to analyze the correlation between HII in the countries so as to determine the potential of organizational innovation development and HII climate improvement in the industry.

The sampling of construction companies in both countries was based on the following criteria: the minimum number of employees (10), company location (Taganrog/Østfold area), and financial stability/yearly revenue (financially sustainable companies/about one million euros). Both teams interviewed company leaders, middle-managers, and frontline workers.

According to Bessant there exist five levels of HII performance which define the organisation's capacity for learning and applying that learning in its day to day operations (Bessant, 2003): level 1 – natural and background improvement, ad hoc and short-term; level 2 – formal attempts to create and sustain HII; level 3 – HII directed at company goals and objectives; level 4 – HII largely self-driven by individuals and groups; level 5 – HII is the dominant culture. Each level in turns is relevant upon an organisation's capacity to achieve eight key abilities to involve employees in innovation and the representative behavior clusters: core values in HII, strategy deployment, leadership, involvement, consistency, cross-boundary, capturing learning, improving the high involvement system. The learning organization is considered to be the highest performance level for an organization's HII, where HII is the dominant culture.

In order to define the level of the HII performance of 9 Russian and 5 Norwegian construction companies and to calculate the HII average value of the construction business areas in Taganrog and Østfold an updated behavioral model questionnaire (Bessant, 2003; Andreassen, 2014) was applied.

Results and discussion

The comparative analysis of the research results showed that the Russian frontline workers identified themselves as the most involved in innovation (3,89), they are followed by the leaders (3,72) and middle managers (3,69). The Norwegian team estimated that the leaders are closely involved in innovation (3,49) followed by the frontline workers (3,13) and middle managers (3,01). Both Russian and Norwegian middle managers state they are worst involved. The reason must be sector-specific issues.

The overall analysis of both industries according to the eight key abilities, showed that the strengths of Taganrog companies are core values in HII (3,93), leadership (3,85), and cross boundary (4,29); the weaknesses being improving the high involvement (3,43), strategy deployment and consistency (3,66), involvement (3,62). The strengths of Østfold businesses are core values in HII (3,48), leadership

(3,28), and cross boundary (3,84); the weaknesses being involvement (2,94), consistency (2,74), strategy deployment (3,09).

The lowest value of Taganrog companies' abilities is improving the high involvement system (3,34) while for Østfold companies this is consistency (2,74). The former can be explained by the fact that the process of continuous improvement could be intentionally slowed down when the current system ensures satisfactory results, the latter – by formal mechanisms malfunctions and a high degree of internal independence. These are crucial points of HII systems that deserve particular attention.

As for HII performance, the overall value of Taganrog industry is 3,76, while the Østfold one is 3,21. In practical terms this means that in both cases the HII is goal oriented, but there is a strong growth potential. Therefore, in order to move to level 4, the companies need to focus on the weaknesses improvement and strengths mastering.

Conclusion

To sum up, we can conclude that the international project of Østfold University College and Southern Federal University, supported by Norwegian Centre for International Cooperation in Education, has successfully engendered partnership between students, universities and industries. The student benefits in the context are numerous: from intercultural collaboration to future carrier opportunities. The research and education integration through a series of joint lectures and workshops provided an insight, students would not have accessed through ordinary curricula.

The project has established an academic and research cooperation of the involved universities through an increase in staff and student mobility, exerting a positive impact on the development of regional businesses and society. The project has been notably successful in providing the opportunity to do a comparative analysis of the employees' involvement in innovation in both Russian and Norwegian regions. The research outcomes may enable managers in the researched businesses to improve their companies' performance and competitiveness.

References

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014): Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- Andreassen, J.-E. (2014): The innovation process in cross-border region firms. In: I. Bernhard (Ed.) *Proceedings of 17th Uddevalla Symposium 2014: Geography of Growth. The Frequency, Nature and Consequences of Entrepreneurship and Innovation in Regions of Varying Density*. Uddevalla: University West.
- Andreassen, J.-E. & Makarova, E. (2015): Student research in a cooperation project of innovation management between two universities. *Proceedings of the 8th International Conference on Engineering and Business Education*. Wismar: University of Wismar, 19-24.
- Bessant, J. (2003): *High-involvement innovation: building and sustaining competitive advantage through continuous change*. Chichester: Wiley.

- Griffith, R. (2004): Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education*, 29(6), 709-726.
- Schweingruber, H. A., Duschl, R. A. & Shouse, A. W. (Eds.) (2007): *Taking Science to School: Learning and Teaching Science in Grades K-8*. National Academies Press.
- Urbancova, H. (2013): Competitive Advantage Achievement through Innovation and Knowledge. *J. Compet.*, 5(1), 82-96.

Associate Professor, Dr, Maxim Bondarev, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, mgbondarev@sfedu.ru

Assistant, Elena Zashchitina, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, ekzashitina@sfedu.ru

Associate Professor, Dr, John-Erik Andreassen, Østfold University College, Halden, Norway, john.e.andreassen@hiiof.no

Natalia Konovalova

Personal Integration Resources of Mentally Handicapped Teenagers into Society

Abstract

The paper deals with the issues concerning the study of mentally handicapped teenagers' integrative potential within modernisation of contemporary Russian education. The research is concentrated on the study of personal and social determinants influencing the readiness of mentally handicapped students to be integrated into the environment. Research manipulations included the use of tests by J. Guilford and M. O'Sullivan in the adaptation of E. S. Mikhailova and "Observance card" by J. Stott in the adaptation of V. A. Murzenko with a group of around 130 teenagers with mild mental handicap. Obtained results showed that social intellect development of mentally handicapped teenagers is rather low due to biological but mainly social factors connected with unsatisfactory conditions of upbringing and educational development, lack of possibilities to satisfy personal social and emotional needs as well as non-formedness of social abilities.

Keywords: social intellect, personality's integrative potential, mentally handicapped teenagers, social and psychological adaptation

Introduction

In the modern conditions of modernization of Russian general and special education, a problem of the study of integrative resources of the personality of children and teenagers with disabilities is being actualized. It has been done in order to improve psychological and pedagogical support which promotes the process of their socialization and successful integration into society. In some scientific works socialization is considered as a process of interaction between a human and a society taking into account such factors as personality, own activity, capacity for social cognition, belief system, consciousness of own abilities, social competence (Bales, 1970; Kunithsyna, Kazarinova & Pogolsha, 2001). The capacity of mentally handicapped teenagers for the cognition of social interactions, adoption of behavior norms established in the society are complicated due to their mental development aspects. But a number of authors note that in pre-adult age teenagers with mild mental handicap demonstrate regress of psychotic symptoms, improvement of adequateness and social competence of the personality, increase of intellectual level, intensive growth of self-consciousness. Special schools' graduates can choose their own occupation and adjust to the world quite well (Isaev, 2003; Konovalova, 2009; Korobeinikov, 2002).

Research characteristics

The research objective was to study social and personal determinants of mentally handicapped students' readiness to be integrated into the society, including social intellect (SI), social development situation, as well as their social and psychological adaptation. As research techniques were used conversation,

observation, testing, study of psychological history, pedagogical and medical documents, and mathematical statistics. Program of the research consisted of "Observance card" by J. Stott adapted by V. Murzenko; test of social intellect by J. Guilford and M. O'Sullivan adapted by E. Mikhailova (Mikhailova [Aleshina], 2006; Guilford, 1967; O'Sullivan & Guilford, 1975). 130 teenagers aged between 14 and 17 participated in the assessment. The experimental group consisted of 70 senior students with mild mental handicap. All subjects had diagnosis F70 (Intelligence quotient under Wechsler fell within the range of 60-69 in accordance with ICD-10). The reference group was formed of 60 normally developing teenagers.

Discussion of the research outcomes

Analysis of performance of certain subtests of J. Guilford's approach by the subjects from the experimental and reference groups revealed that there are quantitative and qualitative differences between the results of the assessed.

It was revealed that more than half of teenagers in the experimental group achieved a medium level in performance of the first subtest item, which is usually for the vast majority of teenagers of the reference group. Such teenagers are able to master regulatory requirements of the society, understand consequences of their behavior and people's nonverbal reactions in typical interaction situations. At that, the third of the group of mentally handicapped teenagers achieved in this subtest the result below the average, which is indicative of significant difficulties in the understanding of person-to-person relations, connection between behavior in the communication situation and its consequences.

Upon carrying out items of the second subtest, teenagers of both groups experienced certain difficulties. Thus, more than one third of the assessed teenagers in the reference group and almost half of the assessed teenagers in the experimental group achieved results below the average in this subtest, which are indicative of the insufficient understanding of nonverbal components of communication, including body and gesture language. In the verbal contact, the teenagers are generally guided by the contents of the messages and may be wrongly while understanding the sense of the context, as they do not take into consideration the accompanying nonverbal reactions, they are poorly sensitive to emotional condition of their conversation partner. Just half of the teenagers in the reference group and one third of teenagers in the experimental group coped with the test at the medium level. It is interesting that it is possible to form the ability to understand the undermeaning of nonverbal messages by mentally handicapped teenagers. A general trend, which is customary for teenage years, is being revealed – being guided by direct meaning of the message without considering nonverbal accompaniment.

Upon fulfilling the third subtest, the subjects of both groups had difficulties; they insufficiently perceived different meaning which may be borne by the same verbal messages depending on the character of relations between the people and context of the communication situation, which is especially customary for mentally handicapped senior teenagers. More than half of teenagers in the experimental group attained marks below the average. It may be explained by the fact that thinking of mentally handicapped teenagers is characterized by narrowness, limitedness of their immediate experience; it is difficult for them to penetrate into undermeaning of verbal interaction. However, as the results of the study have

shown, there is a possibility of formation of this ability by the mentally handicapped: the third of the assessed teenagers in the experimental group carried out the item at the medium level.

The results of the carried out forth subtest by the experimental group are fairly lower than those in the reference group. The majority of seniors in the reference group got medium and above the average marks for this item, whilst just half of the experimental group received medium level marks. Successful subtest performance implies the ability to perceive the structure of interpersonal situations in dynamics, analyze difficult situations of people's interaction, understand the logics of their development, the needs of the members of communication and consequences of their behavior.

They are characterized by the insufficient understanding of the context in the situations of interpersonal interaction: nonverbal components of communication reflecting various emotional conditions of the person, undermeaning of speech acts, as well as their emotional sense-feeling depending on the communication situation; they are less capable to understand people's relationships, their social roles, to analyze the logics of events' development in non-typical situations of interaction.

At large, the study has shown that the general development level of social intellect of mentally handicapped teenagers is fairly lower than the social intellect of their normally developing peers and has a number of specifics. At that, the majority of the experimental group achieve social intellect evaluation within the range of medium and below the average level, whilst social intellect of teenagers of the reference group is at the top boundary of "the medium level" and in some cases at the level "above the average".

However, among the subjects of both groups, a broad range of individual differences in the performance of certain subtests was revealed, which is an evidence of the groups heterogeneity in the development of social abilities.

It is also necessary to note that more than half of the assessed mentally handicapped teenagers have potential capacities for the adoption of the normative requirements of the society, the ability to orientate in usual daily communication situations and understand the logics of the course of events relying on their background. Social capacities in the structure of intellect of each certain subject are developed sufficiently what is necessary to be taken into consideration while elaborating the intervention and development programs.

As the research has shown, insufficient development of social intellect reflects relatively low level of social and psychological adaptation of mentally handicapped teenagers. Due to the insufficiently developed capacity for social cognition, these subjects poorly differentiate situations in respect to their importance and degree of threat, which lower their social and psychological adaptation. However, upon relatively higher estimation of the social intellect of mentally handicapped teenagers, more adequate reactions to frustrating satiations are noted, which increase the level of their adaptation.

The analysis of the research results into integrative potential of the personality of mildly mentally handicapped teenagers has showed that it is determined not only by biological, but mainly by social factors: unfavorable conditions of development and upbringing, dissatisfaction of social and emotional needs, insufficient

development of certain social abilities and constructive strategies of coping behavior.

Conclusion

It is known that social intellect and social competence are primary mechanisms ensuring personality's adaptation but the ways of their improvement are different. Thus, social intellect develops due to the formation of socially-desirable personal and communicative characteristics, improvement of the mechanisms of psychic regulation and self-control increasing the ability to handle stress and mainly determined by the social situation of development. Whereas the improvement of social competence is carried out through learning, the increase of knowledge and experience, inclusion of active methods of social and psychological education should be paid special attention in the course of psychological, pedagogical, medical and social support of mentally handicapped children. Obtained results are the basis for the improvement of the support system for disabled teenagers which is to promote their successful integration into the society.

References

- Isaev, D. N. (2003): *Umstvennaja otstalost' u detej i podrostkov: rukovodstvo*. Sankt-Peterburg: Rech'.
- Konovalova, N. L. (2009): *Profilaktika dizadaptogeneza lichnosti detej s ogranichennymi vozmozhnostjami zdorov'ja*. Izd-vo S-Leterb. un-ta.
- Korobeinikov, I. A. (2002): *Narusheniya razvitiya i social'noj adaptacii*. Moskva.
- Kunithsyna, V. N., Kazarinova, N. V. & Pogolsha, V. M. (2001): *Mezhlichnostnoe obshhenie*. Sankt-Peterburg: Piter.
- Mikhailova [Aleshina], E. S. (2006): *Metodika issledovanija social'nogo intellekta*. Sankt-Peterburg: Imaton.
- Bales, R. (1970): *Personality and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill.
- O'Sullivan, M. & Guilford, J. P. (1975): Six factors of behavioral cognition: Understanding other people. *Journal of Educational Measurement*, (67), 255-271.

Associate Professor, Dr Natalia Konovalova, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia, natleonkon@yandex.ru

Кристина Александровна Кузоро / Kristina Kuzoro

Методы исследования церковной исторической науки второй половины XIX – первой четверти XX вв.: поиск и апробация

Study Methods of Church Historical Science of the Second Half of the XIX – the First Quarter of the XX Centuries: Search and Approbation

Аннотация

Статья посвящена выявлению методов исследования церковной исторической науки второй половины XIX – первой четверти XX вв., характеристике их возможностей и перспектив. Применение таких методов, как интеллектуальная история, биографический метод и компаративный анализ способно существенно дополнить понимание целей, подходов, принципов работы церковных историков, а также социокультурного контекста создания и распространения их научных сочинений.

Abstract

The article is devoted to the identification of the research methods for church historical science of the second half of the XIX – the first quarter of the XX century. The usage of intellectual history, biographical method and comparative analysis, can add significantly to the understanding of the objectives, approaches and principles of work of the church historians; and also the socio-cultural context of the creation and distribution of their treatises.

Ключевые слова: церковная историческая наука, интеллектуальная история, биографический метод, компаративистика, историография, контекст, история науки

Keywords: church historical science, intellectual history, biographical method, comparative studies, historiography, context, history of science

Введение

Со второй половины XIX столетия российская высшая духовная школа становится неотъемлемой частью отечественной науки и культуры. Церковными историками был изучен обширный спектр тем и направлений: общая церковная история, история западных и южных славян, византология, история Русской православной церкви, церковная археология, литургика, история старообрядчества и др. Исследования церковных историков нередко носили междисциплинарный характер, объединяя философские, филологические, социально-экономические, искусствоведческие темы и сюжеты. Пользуясь известностью в среде светских ученых и публицистов, историки участвовали в работе Академии наук, научных кружков и обществ.

Сообществу церковных историков не были чужды научные дискуссии, находившие отражение на страницах периодической печати.

Многое из опыта XIX–XX столетий могло бы оказаться полезным для организации современного духовного образования. С начала 1990-х гг. в России берет старт процесс восстановления закрытых в советское время духовных учебных учреждений и создания новых. В настоящее время действуют Московская и Санкт-Петербургская православные духовные академии, Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Библейско-богословский институт святого апостола Андрея Первозванного, Свято-Филаретовский православно-христианский институт, Русская христианская гуманитарная академия, более 50 семинарий.

Но, по оценкам специалистов, если с педагогическими функциями большинство духовных учебных заведений справляется на должном уровне, то научно-исследовательское направление их деятельности еще находится в процессе становления, постепенно преодолевая тенденциозность, консервативность, обилие штампов [2]. Изучение опыта и традиций предшественников способно дать импульс к развитию современной церковной исторической науки.

Обращение к неиспользованным ранее методам и подходам дает возможность сконцентрировать внимание на тех аспектах церковной исторической науки, которые не были изучены ранее. В данной статье проанализируем возможности интеллектуальной истории, биографического метода и компаративного анализа.

Методы исследования: поиск и апробация

Сегодня при исследовании исторических сочинений значимо не только проанализировать их содержание, но выявить и понять все обстоятельства их создания, рассмотреть контекст возникновения содержащихся в них идей. Способствовать такому пониманию исторических трудов способна *интеллектуальная история*, направленная на изучение всех видов творческой деятельности человека, включая ее условия, формы и результаты в конкретно-историческом социокультурном контексте. В качестве центрального объекта внимания в этом случае выступает «не научный результат, а деятельность индивида или коллектива по его производству» [11, с. 347].

Основы изучения формирования и эволюции существовавших в обществе идей были заложены американским философом и историком А. О. Лавджоем в книге «Великая цепь бытия: история идеи» (1936). Это направление получило дальнейшее развитие в трудах Р. Дж. Коллингвуда [5] и Х. Уайта [15]. В России интеллектуальная история как направление в методологии исторических исследований получила распространение в конце 1990-х гг. Различные аспекты интеллектуальной истории, а также вопросы ее применения в конкретных исследованиях рассмотрены в работах Л. П. Репиной [10, 11], Г. И. Зверевой [3], С. А. Экштута [17], О. В. Метель [7] и других историков и философов.

Исходной предпосылкой интеллектуальной истории является изучение связей существующих в разное время концепций, идей, теорий с научными, политическими, социально-экономическими, культурными обстоятельствами,

на фоне которых они возникали и развивались. В русле данного направления значимо изучать не только итоги интеллектуальной деятельности, но и ее условия, механизмы распространения и восприятия новых идей и знаний; важно понять политический, социальный, научный, религиозный контексты появления и развития идей; увидеть исследовательскую мысль в динамике. Значительное внимание уделяется изучению интеллектуальной культуры, включающей в себя разнообразный мыслительный инструментарий, формы, средства и институты интеллектуального общения. Анализ интеллектуальной культуры приближает нас к более глубокому и точному пониманию исторических сочинений прошедших эпох.

Под воздействием интеллектуальной истории происходят качественные изменения и в историографии: историографическое исследование осуществляется в общем контексте социально-политических, культурных, идеологических явлений и процессов соответствующего временного периода.

В работе «Историография как интеллектуальная история: проблемы междисциплинарности и контекста» Т. А. Сидорова выделяет три уровня или три радиуса контекста [12]. Первый радиус образует базовый контекст, непосредственно прилегающий к основному тексту и практически слитый с внутренними контекстами. Второй радиус – «environment» (с англ. – «окружающая обстановка», «окружающая среда»), является «средовым» контекстом или обстановкой, окружающей текст. Третий радиус – «beyond» (с англ. – «далеко», «вдали», «на расстоянии»), фиксирует то, что находится вдали, за пределами основного текста и первых двух радиусов его окружения [12, с. 590].

Основываясь на предложенной методике, представим одну из возможных моделей изучения церковной исторической науки. К первому радиусу контекста отнесем два тематических блока. В первый блок следует включить обстоятельства, связанные с личностями церковных историков, а во второй блок – обстоятельства, связанные с созданием историками научных сочинений: особенности работы с источниками, отношение к историческим фактам, жанры изданных научных работ, стиль изложения исторического материала и т. д.

Во второй контекстуальный радиус входят явления, связанные с церковно-исторической научной и образовательной средой соответствующей эпохи: реформы в сфере духовного образования, особенности исследования и преподавания церковной истории и богословия, актуальные исследовательские направления в церковной исторической науке, деятельность научных обществ и кружков; объект, цели, задачи, методология церковной исторической науки; ее соотношение с другими отраслями знания. Кроме того, ко второму радиусу можно отнести связь рассматриваемых исследований с историческими трудами предшественников, анализ оценок и отзывов современников на исторические сочинения, влияние изучаемых трудов на церковную историческую науку.

Третий радиус включает сведения о широком историческом контексте эпохи – о социально-экономической, политической, культурной, религиозной жизни российского общества. Особое внимание при изучении третьего контекстуального радиуса необходимо уделить развитию российской

исторической науки, деятельности Академии наук, научных обществ, университетов; проследить связь с международным научным сообществом. Не менее важная роль отводится изучению религиозной жизни России: роли православной церкви в жизни общества, ее отношениям с государством.

Исследование контекстов дает возможность смоделировать интеллектуальную культуру церковного историка, и тем самым приблизиться к пониманию сущности церковной исторической науки второй половины XIX – первой четверти XX вв.

Метод интеллектуальной истории эффективно дополняет *биографический метод*.

Отметим, что биографический метод не был чужд и самим церковным историкам рассматриваемого периода. В их исследованиях интерес к изучению биографий возникал достаточно часто, но не всегда этому сопутствовал высокий уровень рефлексии. В 1818 г. появляется «Словарь исторический о бывших в России писателях духовного чина» митрополита Евгения (Болховитинова), в котором автор освещал «биографические, а особенно ученые обстоятельства авторов» [13, с. 10]. Над составлением «Биографического словаря иерархов Русской православной церкви с введения на Руси христианства до 1918 года» трудился К. Я. Здравомыслов, выпускник Санкт-Петербургской духовной академии, последний начальник архива и библиотеки Синода. В 1913 г. в качестве приложения к журналу «Русский паломник» выходит «Полный православный богословский энциклопедический словарь», включающий биографии церковных деятелей, духовных писателей, исследователей. На страницах церковной периодической печати публиковались биографические статьи, посвященные известным историкам, богословам, преподавателям духовных семинарий и академий; воспоминания, некрологи. Выпускались отдельные сборники, содержащие биографический материал, например, один из выпусков журнала «Богословский вестник» (№ 11 за 1900 г.), посвященный памяти А. В. Горского; юбилейный сборник «У Троицы в Академии» (1914) [14] и др.

Научная биографика, выдлившись в свое время из литературного жанра биографии, становится все более востребованной и эффективной междисциплинарной формой исследования. Вопросам применения биографического метода в современных исторических исследованиях посвящены работы Т. А. Павловой [9], М. М. Крома [6], И. Л. Беленького [1], А. И. Мраморнова [8], А. А. Холикова [16] и др.

Если ранее внимание ученых было сосредоточено на выявлении особенностей жизни людей, внесших весомый вклад в политическое и общественное развитие, то в настоящее время любой человек может стать объектом биографического исследования. При этом, при наличии достаточно полной документальной базы, такие индивидуальные биографии способны существенно дополнить малоизученные аспекты истории той или иной сферы жизни общества.

Общая установка биографического метода заключается в том, что реконструкция неповторимых судеб отдельных исторических индивидов рассматривается одновременно и как ключевая цель исследования, и как средство познания эпохи, в которой они жили. Безусловно, метод содержит в

себе ряд потенциальных проблем и противоречий: с одной стороны, перед нами герой биографии, вписанный в свою эпоху и неразрывно связанный с ней; с другой стороны, – исследователь, испытывающий столь же сильное влияние своего времени. Поэтому то, насколько точно жизнь персонажа биографии будет показана в контексте его эпохи, зависит от профессионализма историка.

Каждое из исторических сочинений создавалось, прежде всего, личностью – с индивидуальным жизненным опытом, ценностями и мировоззренческими установками, поэтому исследуя церковную историческую науку, вполне закономерно задать вопрос – кем были люди, создавшие и развившие эту отрасль науки? В соответствии с биографическим подходом реконструкция неповторимых судеб историков, изучение складывания их воззрений, может стать как самостоятельной целью исследования, так и одним из эффективных средств познания общества, в котором они жили.

Жизнь историка самоценна во всех проявлениях, равно как и жизнь любого иного человека, поэтому не следует ограничиваться реконструкцией лишь тех фактов, которые, на наш взгляд, непосредственно повлияли на научную деятельность. В качестве направлений биографического исследования мы можем выделить: социальное происхождение, образование, семейное и материальное положение; место в церковной иерархии, положение в обществе, род занятий, политические воззрения, участие в общественной, научной, культурной жизни. Представляет интерес изучение способа пополнения корпорации преподавателей духовных учебных заведений и ухода из нее, нормы профессиональной этики, формирование корпоративной культуры, создание научных школ; сочетание научной, преподавательской, административной и социальной деятельности.

Еще одним способом понимания церковной исторической науки может выступить *компаративный анализ*, в настоящее время представляющий собой не столько метод, сколько особую стратегию гуманитарного научного знания, распространяющуюся на самые разные отрасли: историю, лингвистику, педагогику, социологию, политологию и т. д. Выделение сравнительной методологии в отдельную отрасль гуманитарного знания и закрепление за ней термина «компаративистика» определено во многом появлением нового круга вопросов, связанных, с одной стороны, с осмыслением природы многообразия и уникальности среды, с другой стороны, с попытками обнаружения сходства в рамках этого многообразия.

Компаративное исследование предполагает наличие полностью или максимально сопоставимых данных. Компаративный анализ позволяет выявить с помощью сравнения общее и особенное в исторических явлениях, обозначить ступени и тенденции их развития. На первом этапе компаративного анализа определяются критерии (индикаторы) сравнения источников или явлений – точки их сходства или различия, на втором – производится описание и объяснение их сравнительных сходств или различий. Таким образом, «основной методологической особенностью компаративистского анализа является возможность удержания тождественного и различного в самых разнообразных явлениях» [4, с. 57].

Для изучения церковной исторической науки второй половины XIX – начала XX вв. можно выделить следующие индикаторы сравнения: техника работы с историческими источниками; жанры исторических сочинений; структура научных исследований; стиль изложения исторического материала; связь с историческими трудами предшественников; интересующие исследователей исторические сюжеты; оценки и отзывы современников; издание и распространение трудов и т. д. Метод компаративного анализа показывает свою эффективность и при непосредственной работе с текстами сочинений церковных историков.

Заключение

В настоящее время, когда вопросы поиска основ изучения истории Русской православной церкви и постановки духовного образования остаются открытыми, особое значение приобретает обращение к опыту исследовательской и педагогической деятельности дореволюционных церковных историков. Существенный вклад в этот процесс могут внести интеллектуальная история и метод компаративного анализа, способные реконструировать интеллектуально-научную лабораторию церковного историка и приблизить нас к пониманию творческого исследовательского процесса. Биографические исследования углубляют представление о церковных историках как об ученых с широчайшим кругом интересов и видов деятельности. Предложенные в статье методы исследования способны углубить понимание как отдельных сочинений и концепций, так и сущности церковной исторической науки второй половины XIX – первой четверти XX вв.

Благодарности

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-01-0014.

Литература / References

1. Бельский, И. Л. Биография и биографика в отечественной культурно-исторической традиции // Диалог со временем. Альманах интеллектуальной истории. – М., 2001. – Вып. 5. – С. 29–45.
2. Вяткин, В. В. Богословие и проблема современной историографии [письмо в редакцию] // Вопросы истории. – 2011. – № 11. – С. 172–176.
3. Зверева, Г. И. Понятие новизны в «новой интеллектуальной истории» // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории / гл. ред. Л. П. Репина. – М., 2001. – Вып. 4. – С. 44–54.
4. Климов, М. В. Особенности компаративистского анализа // Методология науки : сборник трудов Всероссийского философского семинара / сост. и отв. ред. М. Н. Баландин. – Томск, 2002. – Вып. 5. Проблемы типологии метода. – С. 54–59.
5. Коллингвуд, Р. Дж. Идея истории. Автобиография / перевод и комм. Ю. А. Асеева, статья М. А. Кисселя. – М.: Наука, 1980. – 488 с.
6. Кром, М. М. Историческая биография: новая жизнь старого жанра // Источниковедческие и методологические проблемы биографических

- исследований: сборник материалов научно-практического семинара. – СПб., 2002. – С. 182–189.
7. Метель, О. В. Альбер Утан: опыт интеллектуальной биографии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2012. – № 9 (23). – Ч. 1. – С. 129–131.
 8. Мраморнов, А. И. К вопросу о биографическом методе в изучении истории Русской церкви // Вестник Московского университета. – Серия 8. История. – 2009. – № 5. – С. 38–50.
 9. Павлова, Т. А. Психологическое и социальное в исторической биографии // Политическая история на пороге XXI века: традиции и новации. – М.: 1995. – С. 86–92.
 10. Репина, Л. П. Интеллектуальная история на рубеже XX–XXI в. // Новая и новейшая история. – 2006. – № 1. – С. 12–22.
 11. Репина, Л. П. Историческая наука на рубеже XX–XXI вв.: социальные теории и историографическая практика. – М.: Круг, 2011. – 599 с.
 12. Сидорова, Т. А. Историография как интеллектуальная история: проблемы междисциплинарности и контекста // Историческая наука сегодня: теории, методы, перспективы: сборник статей / под ред. Л. П. Репиной. – М.: 2011. – С. 586–594.
 13. Срезневский, И. И. Воспоминание о научной деятельности Евгения, митрополита Киевского // Чтения 18 декабря 1867 г. в память митрополита Киевского Евгения. – СПб., 1868. – С. 1–64.
 14. У Троицы в Академии. 1814–1914 гг.: юбилейный сборник исторических материалов. – М.: 1914. – XI. – 772 с.
 15. Уайт, Х. Метаистория. Историческое воображение в Европе XIX века: пер. с англ. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2002. – 527 с.
 16. Холиков, А. А. Биография писателя как жанр. – М.: USSR, 2010. – 96 с.
 17. Экштут, С. А. Пространство интеллектуальной истории // Диалог со временем: альманах интеллектуальной истории / гл. ред. Л. П. Репина. – М.: 2001. – Вып. 4. – С. 12–25.

Доцент, кандидат исторических наук, Кристина Александровна Кузоро, Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия, clio-2002@mail.ru

Associate Professor, PhD in History (Candidate of Science), Kristina Kuzoro, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, clio-2002@mail.ru

Ксения Викторовна Юшкова / Kseniya Yushkova

Анализ понятия «профессионально-нравственное самоопределение будущего бакалавра» в психолого-педагогической литературе

Analysis of the Concept “Professional-Moral Self-Determination of Future Bachelor” in Psychological and Pedagogical Literature

Аннотация

Профессионально-нравственное самоопределение – сложное и многогранное понятие, не имеющего единого толкования в психолого-педагогической литературе. В данной статье проведен психолого-педагогический анализ профессионально-нравственного самоопределения, уточнено понятие «профессионально-нравственное самоопределение будущего бакалавра», определена его структура и описаны взаимообусловленные элементы структуры: выбор, осмысление выбора, ценностное отношение.

Abstract

Professional-moral self-determination is a complex and many-sided concept which has no consistent interpretation in the psychological and pedagogical literature. In this article the psychological and pedagogical analysis of professional-moral self-determination is conducted, the concept of “professional-moral self-determination of future bachelor” is clarified, its structure is defined and the interdependent elements of the structure such as choice, understanding of the choice, value-conscious attitude are described.

Ключевые слова: самоопределение, нравственное самоопределение, профессиональное самоопределение, профессионально-нравственное самоопределение, будущий бакалавр

Keywords: self-determination, moral self-determination, professional self-determination, professional-moral self-determination, future bachelor

Введение

Современное постиндустриальное общество является весьма высокотехнологичным. Активное использование сети Интернет, «умная» техника и оборудование, интерактивные программы и приложения убедительное тому подтверждение. Однако главным ресурсом и ценностью, определяющими стремительное развитие высоких технологий, остается человеческий капитал. Образование является одним из начальных звеньев в механизме развития гармоничной личности и, как следствие, способствующих развитию высоких технологий. Показателем всестороннего развития личности является ее самоопределение. «Самоопределение – одно из существенных проявлений общественного человека, показатель его суверенности в основных

сферах жизнедеятельности. Мерой самоопределения личности служат инициативность, самостоятельность и компетентность в принятии ответственных решения, осознанность себя, своих общественных, классовых интересов, умение определить свое место в жизни, обществе, вести лично ответственный образ жизни» [9, с. 3].

Профессионально-нравственное самоопределение личности как предмет психолого-педагогического исследования

Предпринятый анализ психолого-педагогической литературы показал наличие скупой информации о понятии «профессионально-нравственное самоопределение». Многие авторы трактуют профессионально-нравственное самоопределение в контексте культуры как условие овладения профессиональными и нравственными принципами профессиональной деятельности и активизации нравственной способности и готовности открывать личностный смысл в профессиональной деятельности (Е.Ю. Бычкова, В.П. Грахов, Н.Н. Давыдова, А.В. Ефанов, Ю.Г. Кислякова, М.С. Леонтьев, У.Ф. Симакова). Однако единого понимания профессионально-нравственного самоопределения не обнаружено.

Профессионально-нравственное самоопределение рассматривается нами как сложное понятие, основывающееся на определениях «самоопределение», «нравственное самоопределение» и «профессиональное самоопределение».

Рассмотрим общие характеристики основных понятия, смысл трактовок которых позволяет понять и уточнить сущность профессионально-нравственного самоопределения.

В психологии проблеме самоопределения посвящены исследования таких ученых как: К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, Б.Ф. Ломова, Г.П. Никова, А.А. Реана, С.Л. Рубинштейна, В.Ф. Сафина и др.

С.Л. Рубинштейн был одним из первых отечественных ученых, кто ввел и описал понятие самоопределение с научной точки зрения. С.Л. Рубинштейн рассматривал проблему самоопределения через детерминации [7, с. 359]. По его мнению, смысл принципа детерминизма «заключается в подчеркивании роли внутреннего момента самоопределения, верности себе, не одностороннего подчинения внешнему» [7, с. 382]. «...Внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних свойств объекта, означает по существу, что всякая детерминация необходима как детерминация другим, внешним и как самоопределение (определение внутренних свойств объекта)» [8, с. 359]. Тем самым, ученый выделил следующие характеристики самоопределения: самопознание (осознание своих внутренних возможностей, качеств, своих потребностей, определение своих жизненных целей, принципов и убеждений, ценностей и идеалов) и верность себе (удержание и попытка отстаивания своих целей, принципов и убеждений, ценностей и идеалов).

К.А. Абульханова-Славская, продолжая развивать идею сущности самоопределения, предложенную С.Л. Рубинштейном, отмечает, что самоопределение – это осознание личностью своего отношения к действительности, которое формируется внутри координат системы

отношений. При этом она подчеркивает, что от того, как складывается система отношений, зависит самоопределение и социально-общественная активность личности. «Для Рубинштейна жизненный путь, – продолжает К.А. Абульханова-Славская, – это не только движение вперед, но и движение вверх, к высшим, более совершенным формам, к лучшим проявлениям человеческой сущности [1, с. 37]. В рамках такого подхода личность рассматривается в движении, динамике, развитии и самосовершенствовании. А значит, самоопределение рассматривается как процесс.

Характеризуя самоопределение, Л.И. Божович пишет: это «выбор будущего пути, потребность нахождения своего места в труде, в обществе, в жизни» [2, с. 380], «поиск цели и смысла своего существования» [2, с. 381], «потребность найти свое место в общем потоке жизни» [2, с. 388]. Поэтому считаем возможным ввести понятие профессионально-нравственное самоопределение. В своей более поздней работе Л.И. Божович характеризует самоопределение как личностное новообразование старшего школьного возраста, связанное с формированием внутренней позиции взрослого человека, с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего [6, с. 427].

Похуже с Л.И. Божович мнение о сущности самоопределения личности имеют многие зарубежные ученые. Например, профессор Майкл Вэймайер (Michael Wehmeier) рассматривает самоопределение через отношение человека к своей жизненной позиции и своим способностям, «которые являются начальными казуальными посредниками, необходимыми для того, чтобы действовать свободно и независимо от мнения окружающих» [12, с. 305]. «Действия человека являются самостоятельными, если человек действует автономно, регулирует свое собственное поведение, инициирует события и реагирует на них, демонстрируя свое психологическое полномочие, таким образом, его поведение позволяет ему самореализовываться» [13, с. 16]. Здесь можно говорить о феномене выбора в процессе самоопределения.

Более того, изучение и анализ мнений разных ученых позволил отметить тот факт, что самоопределение рассматривается через субъективность, которая выражается в реализации отношения личности к другой личности, миру, обществу, самому себе в действительности и, как следствие, сознательному контролю этих отношений.

Также, при анализе понятия «самоопределение» особое внимание было уделено ценностному аспекту, поскольку главная цель данного анализа определить нравственный контекст исследуемого понятия. С этой точки зрения самоопределение связано с формированием личностью системы ценностей, в которой проблема смысловых ориентаций занимает ключевую позицию. Другими словами, обрести ценность есть обрести самого себя.

В педагогической науке освещаются аспекты самоопределения, которые являются значимыми для его целенаправленного становления у обучающихся: ценности, смыслы жизнедеятельности, поведения, выбор собственной позиции, жизненного пути и другие. В данном контексте изучаются и конкретизируются как отдельные виды самоопределения: нравственное

самоопределение, профессиональное самоопределение, социальное самоопределение и другие виды, так и их взаимосвязь.

Остановимся на нравственном самоопределении и профессиональном самоопределении. Часто нравственное самоопределение ученые (О.Г. Дробницкий, Н.Д. Зотов, В.Н. Шердаков) описывают через моральную составляющую и чувство долга, которые контролируют окружающую личность действительность и не допускают возможности выйти за рамки общественных норм. Также, самоосознанный выбор поведения и готовность принятия «ответственности за и ответственности перед» [10, с. 236] являются важными характеристиками нравственного самоопределения.

В свою очередь, Л.И. Божович пишет о значимости идеала как интегрирующей составляющей нравственного самоопределения. Как уточняет исследователь, в нравственном самоопределении «идеал выполняет двойную функцию: с одной стороны, создает относительно постоянную и усиленную систему нравственных устремлений, с другой – является нравственным критерием поступков личности в изменчивых жизненных ситуациях. Именно сформированный идеал определяет долговременную устойчивость личности и выступает регулятором ее поведения. В то время как отдельные поступки могут быть не типичными для данной личности, поведение, поскольку оно представляет собой череду поступков, совершаемых в течение более или менее продолжительного периода времени, с достаточной полнотой и точностью раскрывает нравственную ориентацию личности, ее намерения и устремления» [11, с. 153]. Анализируя труды, направленные на изучение нравственного самоопределения, обратим внимание на исследование О.К. Поздняковой, которая характеризует нравственное самоопределение как «непрерывный процесс и конечный результат выбора личностью поступков и ценностей, переходящих от субъективного принятия и выработки нравственных принципов к объективному проявлению нравственных отношений» [11, с.153].

Другая специфическая черта нравственного самоопределения видится в том, что нравственное самоопределение является не только важной частью разных областей жизни человека, но и одной из характеристик других видов самоопределения. Подводя итог и систематизируя полученные знания об исследуемом феномене можно утверждать, что нравственное самоопределение является «процессом и результатом личностного выбора, основанного на нравственных идеалах и ценностях, нравственных устремлениях, осознанности поступков, самосознании совершенного выбора, нравственной ответственности, где выбор – это внешнее проявление самоопределения, тогда как самосознание (рефлексия) является компонентом его внутреннего проявления». [11, с. 154].

Анализ научной литературы показал, что понятие профессиональное самоопределение в рамках психолого-педагогического подхода, рассматривается в контексте решения вопросов выбора и осуществления путей и способов взаимодействия с внешним миром посредством осмысленной деятельности, руководствуясь ценностными ориентациями и мотивами. При этом возрастные границы периода профессионального самоопределения не определены. Дело в том, что личность продолжает профессионально

самоопределяться в течение всего своего жизненного пути. Это выражается в самореализации, самосознании, самоактуализации, самотрансцендентности (выходить за рамки самого себя) (В. Франкл), самоанализе, поиске новых смыслов; пересматривается отношение к профессиональной деятельности и себя в ней. Объясняется это тем, что в основе самоопределения, в том числе профессионального, пространственно-временной компонент. Личность, уже профессионально самоопределившаяся, проектирует траекторию своего будущего жизненного пути. Она ориентируется на будущее. Однако есть такие, кто самоопределяется в процессе своего жизненного пути. Они ориентируются на настоящее. Анализ своего прошлого учитывается в обоих случаях.

Развивая проблему профессионального самоопределения, Л.И. Божович [3] отмечает, что на начальном этапе профессиональное самоопределение может быть не однозначно, поскольку личность совершает или профессиональный выбор, или социальный выбор. Если профессиональное самоопределение еще не однозначно, то будущий бакалавр не спешит его конкретизировать ввиду различных обстоятельств, что представляет собой качественно низкий уровень профессионального самоопределения. Более того коммерциализация отношений в современном обществе регулирует уровень профессионального самоопределения личности, а именно стремление к материальному благополучию изменили систему профессиональных ценностей. Таким образом, выбирая профессию, будущий бакалавр, вероятно, не будет совершать нравственный выбор относительно будущей профессиональной деятельности, тем самым воспринимая себя как субъекта реализации профессионально-нравственных ценностей, а будет руководствоваться престижем профессии или ее «доходностью».

Е.А. Климов применительно к профессиональному самоопределению, выделяет первичное самоопределение, предполагающее выбор конкретной профессии, и последующее самоопределение [5]. Изучение научных работ в этой области позволяет отметить тенденцию расширения в коннотации самоопределения от понимания его как первичного выбора профессиональной деятельности к пониманию сущности и содержанию профессионального самоопределения как выбору себя в профессии.

В настоящее время существует несколько теоретических моделей профессионального самоопределения, описанных Е.М. Борисовой, Е.А. Климовым, И.Г. Ожерельевой, О.В. Падалко, В.Ф. Сафиним, М.Г. Угаровой. Все эти модели объединяет наличие следующих компонентов: когнитивный, аксиологический, конативный, аффективный. Элементами профессионального самоопределения являются цели, ценностные ориентации, мотивы, индивидуальные качества и особенности человека, включая его знания, умения, навыки.

Обобщая, рассмотренные выше, точки зрения о нравственном и профессиональном самоопределении, мы связываем нравственное самоопределение с профессиональным самоопределением. Понятие «профессионально-нравственное самоопределение» как единое понятие не часто используется в научной литературе, поэтому важным является проиллюстрировать, что нравственное самоопределение личности – это весьма

значимая характеристика профессиональной деятельности, образующая содержание исследуемого феномена. Поскольку нравственность рассматривается, как определяющий компонент нравственного самоопределения развития личности представляющий собой стержневую, цельную и гибкую характеристику личности, проявляющуюся в уровне свободы, трансцендентности, ответственности, идеалов, поведении, устойчивости личности и основывающихся на этих качествах способностях как базис профессионально-нравственного самоопределения личности. Главными задачами ориентирования будущего бакалавра на нравственное самоопределение как обучающегося по определенному направлению профессиональной подготовки является формирование его профессионально-нравственных качеств, которые определяют его готовность к дальнейшему освоению избранной профессии на основе ценностного отношения к ней, саморегулированию поведения с позиций нравственного выбора, проявляющегося в избирательном отношении к различным учебно-профессиональным вопросам.

Структура профессионально-нравственного самоопределения будущего бакалавра

Для раскрытия сущности профессионально-нравственного самоопределения будущего бакалавра принципиальную значимость имеет определение его структуры.

Анализ научной литературы и исследований ряда ученых показал, что в процессе самоопределения выбор является одной из детерминант. Выборы могут быть «внешними» и «внутренними». Внутренний выбор будущего бакалавра базируется на внутренних ценностях, в то время как внешний выбор выражается в поведении. Внешние и внутренние выборы часто интегрируются. То есть будущий бакалавр, выбирая одну конкретную профессию, продолжает профессионально-нравственно самоопределяться в рамках этой профессии, отыскивая и уточняя в ней для себя новые смыслы. Происходит расширение представления образа, выбранной профессии, осмысление правильности профессионально-нравственного выбора и переосмысление отношения к профессии и себя в ней с нравственной точки зрения. При наличии смысла, будущий бакалавр становится субъектом самоопределения. Поэтому связываем профессионально-нравственное самоопределение с выбором и его нравственным осмыслением.

Также, в процессе обучения будущего бакалавра доминирующую роль приобретает ценностное отношение к профессии. Ценностное отношение происходит через изменение внутренней позиции будущего бакалавра как основы регуляции ориентированности его личности, поведения и деятельности. Процесс ориентации будущего бакалавра на ценности профессии, по мнению А.В. Кирьяковой, проходит ряд фаз, а именно: присвоение ценностей общества, преобразование личности будущего бакалавра на основе присвоения ценностей, прогноз, целеполагание, проектирование профессиональной деятельности [4, с. 37-50].

Итак, в структуру профессионально-нравственного самоопределения входят следующие элементы: «внешний» и «внутренний» выбор, осмысление выбора и ценностное отношение к профессии.

Заключение

Таким образом, представленный психолого-педагогический анализ научной литературы свидетельствует о том, что содержательно-смысловые компоненты понятий самоопределения, нравственного самоопределения, профессионального самоопределения многозначные и разные ученые предлагают различные их коннотации. Однако взгляды ученых на основные компоненты близки. В качестве таких компонентов для самоопределения предлагаются познавательный, ценностный, регулятивный, рефлексивный (С.Л. Рубинштейн); деятельностный, регулятивный (Н.С. Пряжникова); познавательный, рефлексивный (К.А. Абульханова-Славская). Причем данные компоненты аналогичны как для профессионального самоопределения, например: познавательный, деятельностный, так и для нравственного: познавательный (В.Ф. Сафин); деятельностный, нравственно-ценностный (О.К. Позднякова). Это позволило нам выделить сущность и конкретизировать содержание понятия профессионально-нравственного самоопределения будущего бакалавра, а именно: профессионально-нравственное самоопределение будущего бакалавра – это самоопределение обучающихся по направлению бакалавриата «в профессиональной области, основанное на нравственных знаниях, ценностном отношении, нравственном выборе пути профессионального развития» [10, с. 235].

Литература / References

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение. – 1968. – 464 с.
3. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд. М. – Воронеж, 1997. – 352 с.
4. Кирьякова, А. В. Ориентация личности в мире ценностей // Психолого-педагогический журнал. – 1998. – № 4. – С. 37-50.
5. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов н /Д: Феникс, 1996. – 512 с.
6. Психология подростка. Хрестоматия / Сост. Ю. И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 526 с.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: «Педагогика», 1973. – с. 424.
8. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 253-381.
9. Сафин, В. Ф. Психология самоопределения личности: Учеб. пособие/Свердл. Пед. ин-т. Свердловск, 1986. – 142 с.
10. Юшкова, К. В., Сапрыгина, С. А. Ответственность как компонент профессионально-нравственного самоопределения обучающихся // Проблемы

современной аграрной науки: мат-лы междунар. заоч. науч. конф. (Красноярск, 15 октября 2015). – Красноярск.: Краснояр. гос. аграр. ун-т, 2015. – С. 234-237.

11. Юшкова, К. В. Нравственное самоопределение будущего бакалавра: основные характеристики // Дискуссия. – Екатеринбург.: Издательство «Издательский дом «Ажур», 2015. – № 7. – С. 151-155.
12. Wehmeyer, M. L. Self-determination and the education of students with mental retardation // *Education and Training in Mental Retardation*. 1992, 302-314.
13. Wehmeyer, M. L., Kelchner, K. Perceptions of classroom environment, locus of control and academic attributions of adolescents with and without cognitive disabilities // *Career Development for Exceptional Individuals*. 1996, Vol. 19, № 1, 15-29.

Преподаватель, Ксения Викторовна Юшкова, Красноярский государственный аграрный университет, Красноярск, Россия, ksjuschka_07@mail.ru
Lecturer, Kseniya Yushkova, Krasnoyarsk State Agrarian University, Krasnoyarsk, Russia, ksjuschka_07@mail.ru

Анна Бондаренко / Anna Bondarenko

Подготовка глобально компетентных молодых исследователей: опыт России

Development of Globally Competent Early-Career Researchers: A Case of Russia

Аннотация

В данной статье рассмотрены глобальные компетенции, применение которых необходимо молодому ученому для успешного проведения научных исследований на международном уровне. Так же проанализированы основные показатели деятельности аспирантуры в России, содержание образовательных программ, образовательных стандартов, учебных планов подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура) и сделан вывод о том, что универсальные и общепрофессиональные компетенции выпускников, освоивших программу аспирантуры, соответствуют европейским требованиям, предъявляемым к глобальному уровню компетентности молодых исследователей.

Abstract

This article deals with global competences that are necessary to use for the young scientist to research successfully at the international level. The main indicators of work of the Russian postgraduate school, educational programs` content, educational standards, and training curricula for highly qualified personnel (postgraduate level) are analysed. It is concluded that universal and general professional competences of graduates who have finished the program of postgraduate study go in line with the European requirements for the global level of young researchers` competencies.

Ключевые слова: компетенции, аспирантура, молодой исследователь, глобализация, международные исследования

Keywords: competences, postgraduate studies, young researcher, globalisation, international research

Введение

Процессы глобализации способствуют трансформации системы подготовки научно-исследовательских кадров. Кроме того, исследователи должны обладать навыками, которые помогут им быть конкурентоспособными в условиях нарастающих изменений в экономике, промышленности и обществе. При этом набор навыков различен для каждого этапа карьеры исследователя. Существует несколько классификаций ступеней карьеры исследователя. Так, Руководящая группа по кадрам и мобильности Европейского научного пространства (ERA – SGHRM) выделяет следующие карьерные уровни исследователя:

1. First Stage Researcher (начинающий исследователь);

2. Recognised Researcher (признанный исследователь);
3. Established Researcher (авторитетный исследователь);
4. Leading Researcher (ведущий исследователь) [10].

В докладе Европейского научного фонда (ESF) описаны нижеприведенные этапы карьеры исследователя:

1. Doctoral training stage (докторантура);
2. Post-doctoral stage (пост-докторский этап);
3. Independent research stage (независимый исследователь);
4. Established researcher (авторитетный исследователь) [11].

В докладе Лиги европейских исследовательских университетов (LERU) представлена следующая последовательность:

1. Doctoral candidate (докторант);
2. Post-doctoral scientist (доктор);
3. University scientist (университетский ученый);
4. Professor (профессор) [13].

При этом каждый этап карьеры исследователя характеризуется не возрастными ограничениями, а усвоением набора определенных навыков в соответствии с этапом карьеры. Обобщив требования к ученому начального уровня, были выделены основные критерии, которым должен соответствовать молодой ученый:

- проводить исследование под руководством научного консультанта (ERA – SGHRM);
- иметь стремление развивать знания о методологии исследований и дисциплины (ERA – SGHRM);
- демонстрировать хорошее понимание области исследования (ERA – SGHRM, LERU);
- обладать способностью к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей (ERA – SGHRM);
- обладать навыками презентации своих идей (ESF, LERU, LERU);
- иметь хорошо развитые коммуникативные способности (ERA – SGHRM, ESF, LERU);
- уметь работать в группе (ESF);
- обладать навыками планирования карьеры (ESF);
- обладать навыками использования в своей деятельности информационных технологий (ESF);
- обладать знаниями для навигации в международной научно-исследовательской среде (LERU).

Начальному уровню исследователя соответствует подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура).

Цель и методы исследования

Целью исследования является рассмотрение и анализ процесса подготовки аспирантов в российских ВУЗах, выявление глобальных компетенций, необходимых молодым ученым для дальнейшей успешной научно-исследовательской деятельности. Для достижения данной цели были применены следующие методы: анализ европейских и российских публикаций

по заявленной проблеме, научных и нормативных документов, синтез, сравнение, классификация.

Анализ источников

Рассмотрим основные показатели деятельности аспирантуры Российской Федерации за 2000-2014 гг. По данным федерального статистического наблюдения № 1-НК “Сведения о работе аспирантуры и докторантуры” (годовая) численность аспирантов возрастала с 2000 по 2010 гг., а с 2010 г. начала сокращаться. Так, численность аспирантов в 2010 году составила 157437 человек, а в 2014 году – 119868 человек [6]. Таким образом, численность аспирантов сократилась на 31,3%. При этом, при распределении численности аспирантов по возрастным группам, начиная с 2011 г. и до 2014 г. лидирующее место занимает возрастная группа 24 года. При распределении численности аспирантов по субъектам Российской Федерации за 2010-2014 гг. первое место занимает г. Москва, второе – г. Санкт-Петербург, третье место – Ростовская область (2010 г., 2012 г., 2013 г.), республика Татарстан (2011 г., 2014 г.). При этом, процентное соотношение численности окончивших аспирантуру (выпустившихся) с 2005 по 2014 гг. к отчисленным варьируется в пределах от 59% (данный показатель наблюдался в 2011 г.) до 76,2% (данный показатель наблюдался в 2007 г.). Набор в аспирантуру ведется по 48 направлениям. При учете численности, приема и выпуска аспирантов по отраслям наук лидирующее положение с 2010 по 2014 гг. занимают технические науки, второе место – экономические науки, третье место – юридические (2010 г.), медицинские (2011-2014 гг.). Стоит отметить, что при учете численности выпуска аспирантов с защитой диссертации по отраслям наук лидирующее положение с 2010 по 2014 гг. занимают технические науки, второе место – экономические науки (2010-2013 гг.), медицинские науки (2014 г.), третье место – медицинские науки (2010-2013 гг.), физико-математические науки (2014 г.). Педагогические науки при учете численности аспирантов занимают пятое место за период с 2010 по 2013 гг. При этом, численность выпуска аспирантов с защитой диссертации сокращается по всем отраслям наук. Так, по техническим наукам численность выпуска аспирантов с защитой диссертации с 2010 по 2014 гг. сократилась на 34,5%, по экономическим наукам – на 60%, по медицинским наукам – на 37,9%, по педагогическим наукам – на 49%. Стоит отметить, что общий процент снижения численности выпуска аспирантов с защитой диссертации по России с 2010 по 2014 гг. составляет 46%. Таким образом, эффективность подготовки аспирантов уменьшается. Причинами этого может быть слабое теоретическое и практическое обучение аспирантов, недостаточное нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса, дефицит позиций подготовки, отвечающих за формирования компетенций международного исследователя.

Компетенция – совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности [4].

Вопросами классификации компетенций занимались многие российские ученые. Широкое распространение получили классификации И.А. Зимней и А.В. Хуторского. И.А. Зимняя выделила следующие группы компетенций:

- компетентности, относящиеся к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности;
- компетентности, относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми;
- компетентности, относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах [2].

А.В. Хуторским были выделены следующие виды компетенций: ценностно-смысловые, коммуникативные, общекультурные, учебно-познавательные, социально-трудовые, информационные, компетенции личностного самосовершенствования [7]. Стоит отметить, что перечисленные выше виды компетенций относятся к ключевым компетенциям, формирование которых происходит на всех этапах обучения. При этом, ряд российских ученых, среди которых В.Д. Шадриков (2006), А.В. Лубский (2008) рассматривали ключевые компетенции исследователя. На основе изучения трудов данных ученых, автором были сформулированы следующие требования к молодому исследователю:

- основные компетенции молодого исследователя характеризуются способностью к пониманию и применению на практике основ методологии исследования;
- одной из главных потребностей исследователя должна быть потребность в получении новых знаний (стремление к непрерывному образованию);
- ученый должен развивать в себе коммуникативные навыки;
- отмечается важность наличия способности использовать в работе над исследованием информационные технологии;
- исследователь должен знать и соблюдать этические нормы.

Некоторые из этих требований входят в глобальные компетенции. Глобальные компетенции – это способность и склонность понимать и реагировать на вопросы глобального значения. При этом единого перечня глобальных компетенций, необходимых для научно-исследовательской деятельности на данный момент не существует.

Рассмотрим структуру глобальной компетенции. Она образуется из следующих составляющих:

1. Опыт исследователя;
2. Личные качества исследователя;
3. Знания исследователя;
4. Навыки исследователя;
5. Умения исследователя.

Когда «субъективный образ реальности в форме понятий и представлений» (знание) превращается в «действие, сформированное путем повторения и доведения до автоматизма» (навык), при этом наблюдается «освоенный субъектом способ выполнения действия» (умение), то тогда исследователь демонстрирует возможность успешно действовать на основе

практического опыта при решении широкого круга задач, в том числе в профессиональной деятельности.

Жак Делор в своем докладе «Образование: сокрытое сокровище» выделил четыре глобальные компетенции: «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [1]. В 2010 году было организовано исследование, проводившееся в 8 странах (Франция, Германия, Финляндия, Нидерланды, Швейцария, Великобритания, Япония и Америка), целью которого было выявление необходимых навыков, которыми должны обладать начинающие исследователи, по мнению руководителей исследовательских организаций. В результате данного проекта были определены следующие 12 глобальных компетенций начинающего исследователя:

1. Научные компетенции:
 - научные знания;
 - умение формулировать проблему исследования;
 - умение применять информационные технологии в работе.
2. Навыки управления проектами и командой:
 - умение работать в команде;
 - коммуникативные навыки;
 - бизнес-культура и навыки управления;
 - соблюдение этических норм.
3. Личные качества:
 - креативность;
 - мотивация/вовлечение;
 - потребность к обучению;
 - адаптивность [12].

Результаты и дискуссия

Рассмотрим, как реализуется программа подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура) в российских ВУЗах. В ФГОС ВО по направлениям аспирантуры прописаны следующие виды компетенций выпускников: универсальные – определяют уровень высшего образования, не зависят от направления подготовки, общепрофессиональные – определяются направлением подготовки, профессиональные – определяются направленностью (профилем) программы аспирантуры в рамках направления подготовки [5].

Рассмотрим универсальные компетенции, которыми должен обладать аспирант после окончания обучения:

- способностью к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);
- способностью проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);

- готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);
- готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4);
- способностью планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-5) [5].

Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники освоившие программу аспирантуры: научно-исследовательская деятельность в выбранной сфере и преподавательская деятельность по образовательным программам высшего образования. Поэтому общими для всех направлений подготовки аспирантов являются следующие общепрофессиональные компетенции:

- готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования;
- способность самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий [5].

Несмотря на то, что в ФГОС ВО по направлениям аспирантуры понятие «глобальные компетенции» не прописано, но мы можем косвенно увидеть присутствие ключевых позиций, характерных для глобальных компетенций. Так, например, универсальная компетенция аспирантов «способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития» относится к глобальной компетенции «научиться жить» и характеризует такие личные качества (глобальные компетенции) начинающего исследователя, как мотивация/вовлечение, потребность к обучению, адаптивность. Соответственно, глобальные компетенции молодых исследователей так же входят в программу необходимых навыков для аспирантов.

Проанализируем, как обучение в российских ВУЗах способствует формированию навыков исследователя.

На основе проведенного анализа содержания образовательных программ, образовательных стандартов, учебных планов, требований к поступающим были определены общие черты, характеризующие программу подготовки кадров высшей квалификации (аспирантура) в российских ВУЗах. Вступительными экзамены для поступающих в аспирантуру являются: философия, иностранный язык и «специальность» (зависит от выбранного направления). Обучение по программе аспирантуры осуществляется в очной и заочной формах. Так же возможно получение самообразования с использованием сетевой формы обучения, обучение по индивидуальному учебному плану и ускоренное обучение. Срок обучения составляет 3-4 года (очная форма), 4-5 лет (заочная форма). Структура программы подготовки аспирантов включает в себя базовую (обязательную для освоения обучающимися независимо от направленности (профиля) программы) и вариативную (содержание которой формируется участниками образовательного процесса) части и состоит из следующих блоков:

- блок 1 «Дисциплины (модули)», который включает дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы, и дисциплины (модули), относящиеся к ее вариативной части;
- блок 2 «Практики», который в полном объеме относится к вариативной части программы;
- блок 3 «Научные исследования», который в полном объеме относится к вариативной части программы;
- блок 4 «Государственная итоговая аттестация», который в полном объеме относится к базовой части программы, завершающийся присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь».

В рамках базовой части блока 1 программы аспирантуры реализуются следующие дисциплины: «История и философия науки», «Иностранный язык». «История и философия науки» направлена на формирование универсальной компетенции «способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки». Дисциплина «Иностранный язык» отвечает за формирование следующих универсальных компетенций:

- готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач;
- готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках.

В рамках вариативной части блока 1 программы аспирантуры относятся дисциплины, определяемые направленностью (профилем) программы аспирантуры, в т.ч. дисциплины, направленные на подготовку к преподавательской деятельности. Помимо перечисленных выше компетенций данные дисциплины направлены так же на формирование следующих компетенций:

- способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях;
- способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития;
- готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования.

Таким образом, в блоке 1 формируются такие глобальные компетенции, как:

- научиться познавать;
- научиться делать;
- научиться жить вместе;
- научиться жить.

Такие глобальные компетенции молодого исследователя, как:

- научные знания;

- умение формулировать проблему исследования;
- мотивация/вовлечение;
- потребность к обучению;
- адаптивность.

И такие навыки, необходимые молодому исследователю, как:

- стремление развивать знания о методологии исследований и дисциплины;
- наличие хорошо развитых коммуникативных способностей;
- способность к критическому анализу, оценке и синтезу новых и сложных идей;
- навыки планирования карьеры.

Блоки 2 и 3 направлены на формирование тех же самых глобальных компетенций и навыков, необходимых молодому исследователю, которые были перечислены выше.

Стоит отметить, что 70-80% от общего объема зачетных единиц реализуются в блоке 3 «Научные исследования». При этом курсы данного блока ориентированы лишь на ознакомление с методологией и методами исследования. На обучение иностранному языку выделено не более 3%, что, несомненно, оказывает отрицательное влияние на подготовку глобально – компетентных молодых исследователей.

При этом разделяют аудиторную нагрузку и самостоятельную работу студентов. Аудиторная нагрузка включает в себя: лекции, лабораторные занятия, практические занятия, семинары. Самостоятельная работа студентов составляет 70-90% от общей учебной нагрузки.

При обучении программам аспирантуры используют следующие оценочные средства: портфолио, проект, реферат, тест, собеседование, доклад. Наиболее часто применяемым средством проверки владения той или иной компетенцией у аспирантов является собеседование.

Заключение

Такие факторы, как снижающаяся на протяжении нескольких лет численность аспирантов, выпустившихся с защитой диссертации, ориентация аспирантуры только на внутренний рынок доказывают снижение эффективности подготовки кадров высшей квалификации. Данную проблему представляется возможным сгладить благодаря введению следующих позиций:

- увеличению количества аудиторных часов для занятий иностранным языком;
- добавлению в учебный план занятий, направленных на обучение аспирантов навыкам самопрезентации, презентации результатов своих исследований, планирования карьеры, академического письма, применения в своей деятельности информационных технологий;
- привлечению аспирантов к участию в групповых научных исследованиях;
- ориентированию аспирантуры и на внешний рынок.

Так же для преодоления возникших проблем, необходимо разработать для начинающих исследователей эффективные кросскультурные программы подготовки, информировать их о возможных способах обучения в течение всей жизни и обеспечить возможность перехода начинающих исследователей внутри международной научно-исследовательской среды [9].

Проанализировав некоторые классификации компетенций исследователей, глобальных компетенций и компетенций, выпускников аспирантуры, был сделан вывод о том, что среди компетенций, которыми должны обладать аспиранты после окончания обучения, можно выделить глобальные компетенции, помогающие начинающим исследователям к проведению научного исследования на международном уровне. К ним относятся:

- готовностью участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач;
- готовностью использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках;
- способностью самостоятельно осуществлять научно-исследовательскую деятельность в соответствующей профессиональной области с использованием современных методов исследования и информационно-коммуникационных технологий.

Образовательные программы, учебные планы в ведущих университетах России, реализуемые в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлениям аспирантуры, ФЗ «Об образовании» (2012 г.), профессиональными стандартами педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования и научного работника, должны быть направлены на формирование глобальных компетенций у начинающего исследователя. Освоение данных компетенций поможет молодым исследователям справиться с растущей конкуренцией на глобальных рынках труда и быть востребованными не только на российском, но и на международном уровне.

Благодарности

Участие в конференции и написание статьи осуществлено при поддержке гранта по программе поощрения международной академической мобильности, утвержденной приказом от 20 ноября 2015 года № 16124 среди обучающихся Южного федерального университета.

Литература / References

1. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996.
2. Зимняя, И.А., Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс]: Интернет-журнал “Эйдос”. – 2006. № 5. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 10.01.2016).
3. Лубский, А.В. Высшая школа: от обучения к образованию. Учеб. пособие для слушателей краткосрочного повышения квалификации по программе «Актуальные проблемы модернизации высшего образования в России». – Ростов н/Д.: Южный федеральный университет, 2008. – 95 с.

4. Мартыненко, О.О., Якимова, З.В., Николаева, В.И. Методический подход к оценке компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 35–45.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования Уровень высшего образования Подготовка кадров высшей квалификации Направление подготовки 01.06.01 Математика и механика (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 30 июля 2014 г. N 866) С изменениями и дополнениями от: 30 апреля 2015 г. [Электронный ресурс]: Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/95/91/7/139> (дата обращения: 15.01.2016).
6. Федеральное статистическое наблюдение № 1-НК “Сведения о работе аспирантуры и докторантуры” [Электронный ресурс]: Федеральная служба государственной статистики URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/science_and_innovations/science/# (дата обращения: 17.01.2016).
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]: Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. № 4 URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. (дата обращения: 10.01.2016).
8. Шадриков, В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Психология. – 2006. – № 1. – С. 15 – 21.
9. Chigisheva, O. (2015): Lifelong Transition Trajectory for the International Researcher. Procedia – Social and Behavioral Sciences, Volume 180, pp. 268-273.
10. European Commission (2011): Towards a European Framework for Research Careers. http://ec.europa.eu/euraxess/pdf/research_policies/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf (Accessed February 2016).
11. European Science Foundation (2009): Research Careers in Europe Landscape and Horizons. http://www.esf.org/fileadmin/links/CEO/ResearchCareers_60p%20A4_13Jan.pdf (Accessed February 2016).
12. Skills and competencies needed in the research field – Objectives 2020. Summary of the APEC/DELOITTE study November 2010. https://cadres.apec.fr/files/live/mounts/media/medias_delia/documents_a_telecharger/etudes_apec/skills_and_competencies_needed_in_the_research_field_objectives_2020_summary/35a1d7bdbbb937b6e4ba96cb412468f5.pdf (Accessed February 2016).
13. The League of European Research Universities (2010): Harvesting talent: strengthening research careers in Europe. http://www.leru.org/files/publications/LERU_paper_Harvesting_talent.pdf (Accessed February 2016).

Магистрант, Анна Бондаренко, Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Россия, anuta060693@mail.ru
Master Student, Anna Bondarenko, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, anuta060693@mail.ru