

Проблемы в синергетическом подходе указывают на тот факт, что предстоит еще огромная работа ученых, преподавателей, учителей, прежде чем синергетика станет образовательной дисциплиной. А на сегодняшний день исследователям в области синергетики ясно, что она таит в себе огромный потенциал эволюционных преобразований в образовании, направленный на создание Российской инновационной промышленности и экономики и обеспечение ее высококвалифицированными специалистами.

Список литературы

1. Путин В.В. О наших экономических задачах» из газеты «Ведомости» от 30.01.2012, № 15 (3029).
2. Стёпин В.С. Теоретическое знание. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
3. Киященко Н.И. Синергетические проблемы образовательного процесса. Синергетическая парадигма. Синергетика образования / отв. ред. В.Г. Буданов. – М.: Прогресс-Традиция, 2007 – 592 с.
4. Колесников А.А. О синергетической концепции высшего образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.km.ru/referats>.

ПРАКТИЧЕСКАЯ КОМПОНЕНТА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Ульянова И.В.

*ФГКОУ ВПО «Московский университет
Министерства внутренних дел Российской
Федерации», Москва, e-mail: mosu@mail*

В статье указывается на проблему сбалансированности позитивного отечественного опыта и международных традиций в процессе реформирования российской системы высшего образования, необходимость актуализации в педагогическом процессе гуманитарных вузов практической компоненты, недопустимость нивелирования в нем личностно развивающего подхода; представлена актуальная интегративная модель теоретико-практического, личностно развивающего образования.

Кардинальные изменения в жизни российского общества, произошедшие в постсоветский период, напрямую связаны с необходимостью реформирования образовательной системы. Сегодня в данном процессе четко выделяются такие позитивные явления, как интеграция отечественной науки в мировое научное пространство, преодоление идеологической однозначности, повышение экономической эффективности вузов, реализация в них персонализированных обучающих технологий, расширение спектра форм практических занятий и проч. Однако наряду с этим все более очевидными становятся сугубо подражательные тенденции при нивелировании отечественных педагогических достижений предшествующей политической эпохи, например, фундаментальной проработанности вопросов нравственного, гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения,

коллективизма, дружбы, реализации воспитательной системы учреждения, профилактики асоциального поведения молодежи, сотрудничества образовательных учреждений с семьей, шефства и проч. Отказываясь от классового подхода в воспитании, В.В. Краевский справедливо предупреждает об опасности педагогического экстремизма, когда не учитываются уроки прошлого, кумулятивность педагогики [3].

Особенно сложным, на наш взгляд, сегодня является реформирование гуманитарных вузов России, непосредственно занимающихся человекознанием, вопросами культурологизации личности, педагогизации, психологизации общества. Их образовательный процесс не может не опираться на внятную идеологическую основу: гуманизма или антигуманизма, – на конкретный философский фундамент, мировоззренческую позицию личности: научную или религиозную, – что, в свою очередь, будет влиять на формирование нравственного самосознания обучающихся, конкретизацию аксиологических принципов их убеждений, поступков, бытия. Без внимания к этим проблемам невозможно определить цель педагогического процесса в частности и развития общества в целом.

Уровень развития современной культуры требует обязательной конкретизации сущности гуманизма: он разнороден. В частности, можно говорить о гуманизме религиозном и светском. В последнем отчетливо проявляются виды: либеральный (его методологические установки, высшие ценности – индивидуализм и свобода, вырастающие позднее до уровня индивидуализма, элитарности), социальный (доходящий до общественного тоталитаризма) и экзистенциальный (как общественно престижный, соединяющий внутреннюю душевную работу человека с социальной активностью, борьбой за экологию, демократические права и проч.) [6]. Л.Н. Гумилев говорил о возможности сращивания пассионарного и рационального видов гуманизма, на основе чего появляется этический гуманизм, ориентирующий на микроуровне на воспитание людей честных, достойных, веротерпимых, позитивно идейных, целеустремленных, отвергающих догматизм [2]. Драматичные коллизии, наблюдаемые в развитии нынешнего, постиндустриального, общества, подтверждают необходимость уточнения актуальных характеристик гуманизма (не эклектики, но их рационального синтеза) – именно их призваны транслировать выпускники гуманитарных вузов как личности и профессионалы. Проведенный нами ранее анализ научной литературы [10] позволил обозначить запрос человека европейской цивилизации XXI века, озабоченного ее прогрессом, на рационально-этико-экзистенциальный тип гуманизма. В нем сочетаются как уважение общества к личности, так и личности к обществу, когда, благодаря законам демократиче-

ского государства, удерживается баланс между потребностями индивида и нормами культуры, ее морально-нравственными традициями, необходимыми для самосохранения ограничениями, ответственностью, созиданием.

Обращение в связи с вышесказанным к ФГОСам высшего образования, ориентированных на гуманитарное образование, показывает, что они:

1) значительно дистанцированы от содержания Закона «Об образовании в РФ» (2012), в частности, его аксиологической составляющей, духовно-нравственной направленности педагогического процесса [12];

2) ограничиваются компетентностным, системным, деятельностным подходами, пренебрегая личностно развивающим.

Например, ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»: выпускник должен быть подготовлен в педагогической, научно-исследовательской, управленческой, проектной, методической, культурно-просветительской видах деятельности [11]). Однако такие профессиональные задачи при подготовке магистра, как его самоизучение, самовоспитание, саморазвитие, саморегуляция и т.п. в Федеральных стандартах не поставлены. В перечне общекультурных и общепрофессиональных компетенций, связанных с личностным развитием будущего специалиста, находим лишь требования обладать способностями «совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень» (ОК-1), а также «осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру (ОПК-2), что подчеркивает сугубо утилитарный, прагматический, формальный характер предполагаемого образовательного процесса.

Наряду с этим актуализированная во ФГОСах ВПО практическая компонента не запрещает в организуемом преподавателем педагогическом взаимодействии реализовывать личностно развивающее направление, ценность которого подчеркивается в трудах Е.И. Артамоновой, Н.Н. Никитиной, В.А. Сластенина и др. [1; 5; 7]. Важно, чтобы оно было не эклектичным, но системным, целенаправленным, планомерным. В этом случае идеалом выпускника становится, по П.Ф. Лесгафту, «нормальный тип» личности (т.е. психологически здоровой), а не «лицемерный», «честолюбивый» и проч. [4].

Комплексность такого подхода будет выражаться в охвате всех лет обучения студента и всех ведущих сфер личности. В частности, нами в педагогической практике реализуется динамическая модель личностного сопровождения студентов, опирающаяся на концепцию формирования смыслоразнозначных ориента-

ций обучающихся (бакалавриат, специалитет, магистратура):

1 курс. Учебная дисциплина «Введение в специальность». Смыслоразнозначный блок, практическая компонента: личностная аутодиагностика; рефлексия аксиологических основ жизнедеятельности студента; выявление существующих достижений и проблем с определением способов, средств их разрешения; первичная конкретизация предпочитаемой сферы научных исследований; первичное построение вектора личностно-профессионального развития посредством постановки ближних, средних, дальних целей.

2–3 курсы. В контексте базовых учебных дисциплин в соответствии с изучаемой тематикой – персонализация их содержания, профессионально-личностная рефлексия обучающихся; углубленное изучение актуальной для студента научной сферы, проблемы; уточнение морально-нравственной позиции; творческая работа над вектором личностно-профессионального развития; первые профессиональные пробы.

4 (5) курс, магистратура. Спецкурс «Педагогика смыслоразнозначных ориентаций личности»: личностно-профессиональная аутодиагностика, сравнительный анализ показателей с первым годом обучения; подведение итогов личностно-профессионального развития за период обучения в вузе; рефлексия достижений, проблем; оценка степени морально-нравственной зрелости, профессиональной готовности; фиксация научных приоритетов, личностных устремлений; конкретизация жизненной позиции.

Список литературы

1. Артамонова Е.И. Философско-педагогические основы развития духовной культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – М., 2000. – 450 с.
2. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. – М.: Мысль, 1991. – 496 с.
3. Краевский В.В. Место и методологии педагогики в научно-методическом обеспечении модернизации образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2003. – 7 ноября // <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-04.htm>. (дата обращения: 10.10.2008)
4. Лесгафт П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – 398 с.
5. Никитина Н.Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: монография. – М.: Прометей, МПГУ, 2002. – 316 с.
6. Сандагыйн Э. Вызовы современности и философия: Материалы «Круглого стола», посвященного Дню философии ЮНЕСКО. Кыргызско-Российский Славянский университет / под общ. ред. И.И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С. 135–142
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
8. Ульянова И.В. Формирование смыслоразнозначных ориентаций школьников и студентов в образовательном процессе // Научно-методический журнал МАНПО «Педагогическое образование и наука». – 2008. – № 10. – С. 29–35.
9. Ульянова И.В. Педагогика смыслоразнозначных ориентаций (триф УМО): учебное пособие. – Владимир, 2010. – 245 с.
10. Ульянова, И.В. Формирование смыслоразнозначных ориентаций учащихся в контексте гуманистической педагогической парадигмы (теоретико-методологический аспект): монография. – Владимир: ВГУ, 2010. – 282 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс] // <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/> (дата обращения: 11.01.2014).

12. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // <http://www.garant.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> / (дата обращения: 25 декабря 2014).

О КАЧЕСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Яковлев Я.А., Тепикина З.А.

Московский государственный индустриальный университет, Москва, e-mail: vit.tepikin@yandex.ru

Переход на двухступенчатую подготовку инженеров, как и всякая реформа, имел целью, по-видимому, повышение качества образования. По прошествии нескольких лет обучения по программам для бакалавров можно подвести некоторые итоги. Но прежде всего необходимо рассмотреть ряд обстоятельств, сопутствующих этому переходу.

Во-первых, за последние годы произошло снижение уровня знаний выпускников средних школ. Этому способствовали непрерывно проводимые в течение последних двух десятилетий реформы в области образования. При этом, несомненно, введение ЕГЭ сыграло свою немаловажную отрицательную роль.

Следует также учесть, что в среднюю школу идут не лучшие выпускники педагогических университетов, поэтому молодое поколение учителей часто не может дать достаточных знаний учащимся по своему предмету.

Во-вторых, в связи с переходом с пяти- на четырехлетнее обучение бакалавров число учебных часов уменьшилось в среднем на двадцать процентов, а по некоторым дисциплинам – значительно больше.

Однако, если судить по количеству и содержанию компетенций, которыми должны обладать бакалавры, например, подготовленные по направлению «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», сокращения учебных программ вообще не должно быть.

При изменении объемов учебных часов менее всего затронут блок специальных дисциплин, определяющий квалификационный уровень бакалавра. Но трудно объяснить значительное сокращение учебных часов на изучение таких базовых для инженера дисциплин, как математика, физика, химия. Уменьшился курс изучения электротехники, электроники, теории автоматического управления, хотя именно эти

предметы формируют общеинженерную эрудицию, развивают аналитические способности студента. В таких условиях сложно говорить, например, о формировании у них следующих компетенций:

- профессиональной компетенции ПК-18 (способность участвовать в разработке математических и физических моделей процессов и объектов машиностроительных производств);
- общекультурной компетенции ОК-1 (способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, культура мышления).

Следует отметить, что и отведенные учебные часы не удается использовать эффективно. Часть времени приходится тратить на повторение, а иногда – изучение школьной программы. Поэтому не происходит полноценного освоения студентами программы высшей школы. В свою очередь преподаватели дисциплин профессионального цикла примерно такое же время расходуют на повторение материала, недостаточно изученного на предыдущих курсах. Таким образом, на каждом этапе обучения выпускается, если можно так выразиться по отношению к знаниям студентов, полуфабрикат вместо готовой продукции, а точнее – скрытый брак.

Снижается эффективность лекционных курсов как основы высшего образования. Занятия по форме все более приближаются к школьным урокам. Хотя запись лекций и дальнейшая работа над конспектами, связанная с обращением к учебной литературе, существенно влияют на развитие логического мышления студентов.

В магистратуре продолжается изучение многих из упомянутых дисциплин. Но, во-первых, значительный временной разрыв снижает эффективность такого обучения, так как неизбежно придется снова тратить время на повторение уже изученного материала. Во-вторых, бакалавры, которые не пойдут в магистратуру, так и останутся недоучками, что может привести к росту техногенных катастроф.

Отечественная школа всегда опиралась на фундаментальность образования. Хорошее знание математики и физики обеспечивали успешную деятельность инженера.

В последние десятилетия в высшем техническом образовании начали проявляться негативные тенденции. Действительно, реформировать его было необходимо. Однако с сожалением приходится констатировать, что проводимая реформа, и в частности переход на двухступенчатую систему высшего образования, приводят к еще более сильному проявлению этих негативных тенденций. Реформа, пренебрегающая прочной базой инженерного образования, будет неизбежно снижать его качество.