

всех университетского музея, который должны посетить все первокурсники.

На наш взгляд, А.М. Новиков достаточно полно сформулировал перечень отличительных черт элитарного учреждения, а мы постарались раскрыть этот перечень применительно к классическому университету.

Описание путей обустройства неявной педагогической реальности (предметно-пространственной среды, уклада отношений и символично-знаковых реалий) требует отдельной статьи.

Литература:

1. Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 62-66.

2. Ткач Д.С., Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Останется ли в России классический университет классическим? // Педагогический журнал Башкортостана. – 2014. – № 2 (51). – С. 13-16.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЗИРОВАННОЙ СОПРЯЖЁННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ КЛАССИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА¹

Остапенко А.А., Ткач Д.С., Хагуров Т.А.
*ФГБОУ ВПО «Кубанский
государственный университет»
Краснодар, Россия*

«Болонское» расслоение вузовской реальности

Более десяти лет, которые прошли с момента вступления России в Болонский процесс в 2003 году и последовавшее за этим внедрение компетентностного подхода, уже позволяют делать первые выводы о достоинствах и трудностях новой

для нашей страны модели высшего образования.

Вузы, в которых появились обе ступени высшего образования (и бакалавриат, и магистратура), по сути, превратились в учреждения с двумя мало связанными друг с другом педагогическими подсистемами. Преподавательско-студенческая целостность реорганизована в два плохо связанных между собой конгломерата: преподавательско-бакалаврантский и профессорско-магистрантский. Мы сознательно употребили понятия «профессорский» и «преподавательский» отдельно. Дело в том, что по требованиям магистратуры руководить этой вузовской подсистемой и преподавать в ней могут только преподаватели высшей квалификации – профессора или, в крайнем случае, доценты. Это привело к тому, что бакалавранты по факту в большинстве своём лишились возможности общения с профессурой университетов, ибо она задействована в работе с магистрантами.

Поскольку магистранты (и очной, и заочной формы обучения) уже имеют диплом о высшем образовании, то в своём большинстве они уже трудоустроены и учёба в магистратуре становится для них тяжёлым дополнением к трудовой деятельности. Если сравнивать графики учебного процесса бакалаврантов и магистрантов большинства вузов, то выяснится, что они фактически даже не пересекаются в стенах вуза. Занятия бакалаврантов чаще всего проходят в утренние часы в первой смене, а магистранты учатся, как правило, после работы, в вечернее время. Значительная доля занятий магистрантов проходит в субботу. Таким образом, педагогический потенциал магистрантов почти никак не используется в работе с бакалаврантами.

Магистрантские группы, как правило, имеют значительно меньшую наполняемость. В итоге в вузах резко увеличилось количество учебных групп, что привело в итоге к нехватке учебных аудито-

¹ Публикация осуществляется при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. – Д.С. Ткач).

рий и повсеместному переходу на две (а то и три) смены занятий.

Поскольку высококвалифицированные профессора по преимуществу заняты работой с небольшими группами магистрантов и их учебная нагрузка в основном выполняется там, то резко уменьшается количество студентов, имеющих возможность педагогического общения с этой категорией преподавателей. Амфитеатровые аудитории, в которых должны проводиться поточные лекции лучших профессоров, чаще всего пустуют или заполняются отчасти малыми студенческими группами. В итоге коэффициент полезной отдачи лучших профессоров в расчёте на одного студента резко упал. Работать профессуре стало легче (в малых-то группах), а вот средне-статистическому студенту внимания со стороны этой профессуры уделяется меньше.

Приходится констатировать, что вступление в Болонский процесс организационно превратило вузы (и в первую очередь классические университеты) в двухслойную систему, состоящую из малосвязанных подсистем – бакалавриата и магистратуры.

Новый Закон «Об образовании в РФ», предусматривающий, что аспирантура (адъюнктура) становится третьей ступенью высшего образования, и вовсе превращает вуз в трёхслойную структуру.

Между тем, на наш взгляд, эта новая многослойность и многоуровневость высшего образования, которая сегодня привела к серьёзной разрозненности студентов и преподавателей внутри вуза (особенно это актуально для классических университетов), может, на наш взгляд, при иной организации процесса, иметь целый ряд преимуществ и выигрывать.

Мы предлагаем реализовать (хотя бы в классических университетах) модель сопряжённой образовательной системы, основанной на повсеместной педагогизации образовательного процесса на всех трёх ступенях высшего образования.

Модель трёхступенчатой сопряжённой системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета

Для начала прорисуем граф-схему предполагаемой модели трёхступенчатой сопряжённой системы (рис.1) для классического университета, а затем опишем условия каждого сопряжения, обозначив их предполагаемый педагогический потенциал.

Сопряжение подсистем бакалавриата и магистратуры. Магистранты как ученики подсистемы магистратуры Б обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, etc.) в подсистеме бакалавриата А. Это не предполагает, что они полностью заменяют собой преподавателей бакалавриата. Они выступают в роли преподавателей-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих своё преподавательское мастерство. Таким образом, магистрант-практикант – это двоякая роль, сопрягающая подсистемы бакалавриата и магистратуры. Преподаватель бакалавриата тоже может быть в двоякой сопрягающей роли – преподавателя для бакалаврантов и преподавателя-методиста для магистрантов-практикантов.

Возможные организационные формы совместной учебно-педагогической деятельности для сопряжения подсистем бакалавриата и магистратуры.

А. Взаимодействие магистрантов и бакалаврантов: а) безотрывная пассивная педагогическая практика для магистрантов в форме посещения занятий на бакалавриате, педагогических наблюдений; б) активная педагогическая практика в форме проведения самостоятельных занятий для бакалаврантов; в) тьюторская помощь магистрантов в разработке индивидуальных образовательных программ для бакалаврантов и их реализации; г) индивидуальная педагогическая поддержка бакалаврантов магистрантами в виде персональных консультаций и тренингов; д) выполнение бинарных курсовых работ, предполагающих сквозную

тематику для бакалаврантов и магистрантов; е) совместные интерактивные занятия бакалаврантов и магистрантов (круглые столы, деловые игры, etc.)

Б. Взаимодействие преподавателей бакалавриата и магистрантов: а) установочные методические семинары для магистрантов, выходящих на активную педпрактику; б) заранее запланирован-

ные и внеплановые замены преподавателей бакалавриата магистрантами (преподаватель-дублёр); в) индивидуальная педагогическая поддержка магистрантов преподавателями бакалавриата в виде персональных консультаций; г) совместное планирование и подготовка открытых занятий.

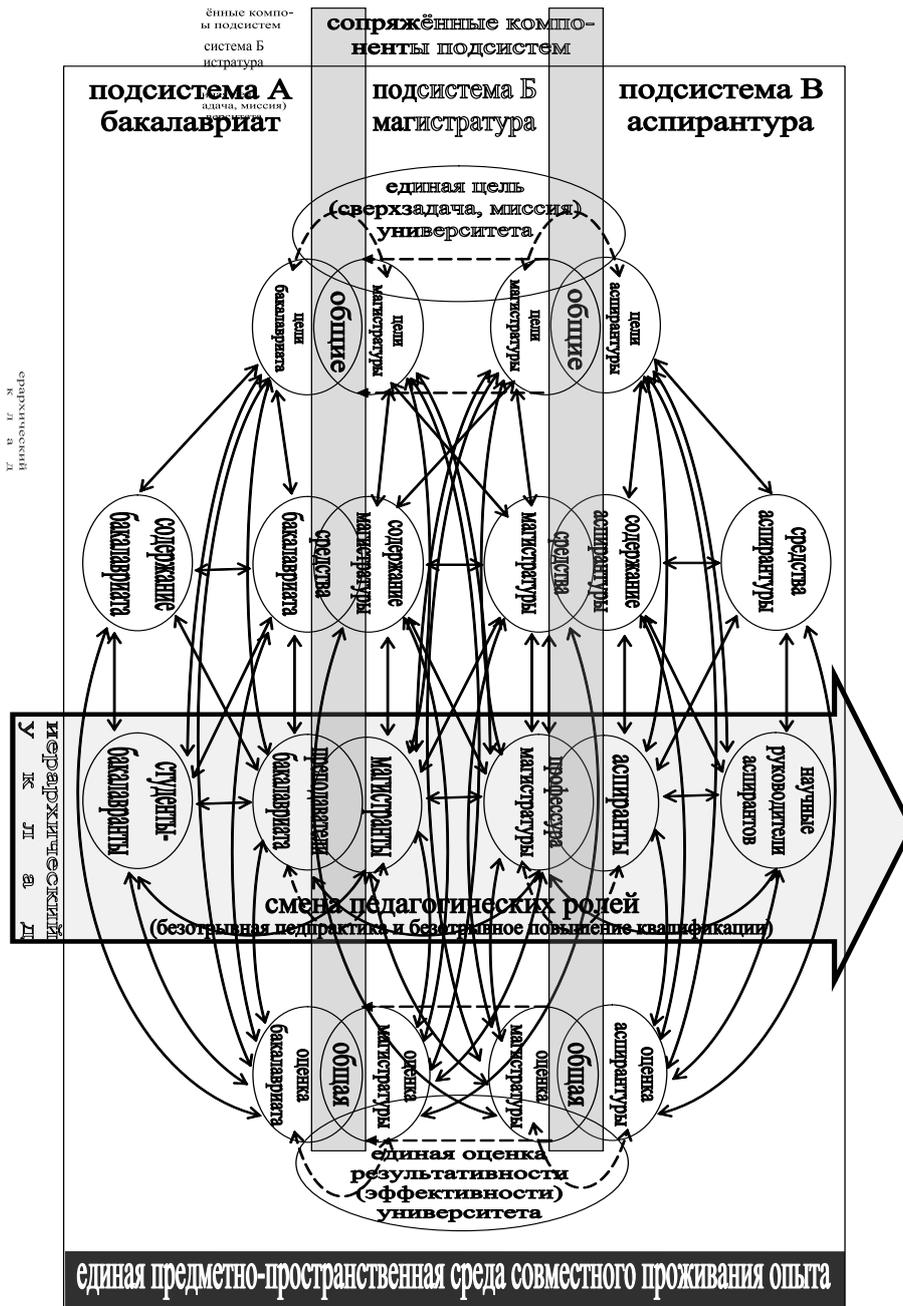


Рис. 1. Модель сопряжённой образовательной системы «бакалавриат – магистратура – аспирантура» классического университета

Если для описанного *сопряжения* (бакалавранты – магистранты – преподаватели бакалавриата) интегрирующим фактором есть *совместная учебная деятельность*, то для *сопряжения магистратуры и аспирантуры* (магистранты – аспиранты – профессура) таким фактором должна быть *совместная исследовательская деятельность*.

Сопряжение подсистем магистратуры и аспирантуры. Аспиранты как ученики подсистемы аспирантуры В обязаны выступать в роли педагогов (тьюторов, консультантов, фасилитаторов, etc.) в подсистеме магистратуры Б. Это не предполагает, что они полностью заменят собой профессуру магистратуры. Они выступают в роли исследователей-практикантов, пробуя свои силы или нарабатывающих своё мастерство будущего научного консультирования и научного руководства. Таким образом, аспирант как практикант-исследователь – это двоякая роль, сопрягающая подсистемы магистратуры и аспирантуры. Профессора магистратуры и аспирантуры (а, видимо, это должны быть одни и те же люди) могут также быть в двоякой сопрягающей роли – научными руководителями и для магистрантов, и для аспирантов.

Возможные организационные формы совместной научно-исследовательской деятельности магистрантов и бакалаврантов для сопряжения подсистем магистратуры и аспирантуры: а) совместные магистерско-аспирантские методологические семинары; б) совместные бинарные диссертационные исследования со сквозной тематикой магистерских и кандидатских диссертаций; в) индивидуальное консультирование магистрантов аспирантами; г) совместные научно-практические конференции; д) совместные открытые тренировочные предзащиты диссертаций; е) подготовка совместных научных публикаций.

Педагогический потенциал модели. Отличительная черта сопряжённой образовательной системы – это сквозная педагогизация отношений всех участников

образовательного процесса. Доминанта заботы и даяния (а не потребления), доминанта на другого (а не на себя) – главный признак педагогизированных образовательных систем. Такие системы принципиально не должны быть системами, предоставляющими образовательные услуги. Это системы даяния, а не потребления. Это системы служения и блага, а не системы образовательных услуг. Именно потребительство, на наш взгляд, стало главным фактором ухудшения качества и школьного, и вузовского образования. Превращение сферы образования в сферу услуг (а значит потребления) не может сочетаться с идеей педагогизации (даяния другому) – ключевого принципа сопряжённых образовательных систем.

Педагогизация образовательной среды одновременно становится средством формирования у студентов всех трёх ступеней профессионального интереса к педагогической деятельности и фактором повышения престижа преподавательской деятельности. Педагогизация университетских отношений, безусловно, способствует повышению уровня доверительных отношений между студентами и преподавателями и снимает актуальность вредного, на наш взгляд, для всего университетского сообщества типа отношений «потребитель – педофициант».

Миссия, цели и методологические подходы к образованию в классическом университете

Сопряжение всех трёх образовательных подсистем предполагает, на наш взгляд, наличие единой цели (сверхзадачи, миссии) университета и единого механизма оценки его результативности (эффективности) деятельности.

Сверхзадачей, единой целью и миссией классического университета, на наш взгляд, должно быть возвращение будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты государства. «Под профессиональной элитой понимаются такие профессионалы, которые задают в

обществе образцы, высшие уровни профессиональной деятельности. Создание в обществе благоприятных условий для воспитания и деятельности профессиональной элиты выступает фактором его собственной динамики» [1]. Только вот знаниево-умениевый (ремесленно-когнитивный) и компетентностный подходы эту цель в полной мере решить вряд ли смогут. Тут без деятельностного и антропологического подходов не обойтись. Так, в антропологическом подходе В.И. Слободчиков выделяет две проекции: «собственно особый тип профессионального образования и направление профессионально-педагогического образования как особой сферы образовательной практики, определяющей антропологический уклад профессионального образования» [2]. Требование антропологического подхода – возвращать «человеческое в человеке» – способна, на наш взгляд, обеспечить сквозная педагогизация образовательного процесса, организованная через взаимообучение и гуманитарные технологии даяния и заботы в сопряжённой образовательной системе классического университета. При этом классический университет (в отличие от профильного вуза) не может быть учреждением потребления образовательных услуг. Он должен быть учреждением, где через взаимозаботу и взаимопомощь (а не через потребление) возвращается профессиональная элита. Этими факторами могут быть обеспечены требования деятельностного подхода, при котором «в совместно-распределённой и совместно-сопряжённой деятельности происходит встреча деятельности образующегося и деятельности педагога» [2], тем более, что сопряжённая деятельность предполагает регулярную смену этих двояких ролей.

Реализация педагогического процесса на основе антропологического и деятельностного подходов позволит сделать так, что образование в классических университетах будет отличаться от образования в профильном вузе, в котором

оно должно основываться на ремесленно-когнитивном и компетентностном подходах, тем, что оно будет:

а) иметь более широкую (универсальную) направленность возвращения будущей управленческой, научной и профессорско-преподавательской элиты страны;

б) носить проектный и инновационный характер и служить экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;

в) преодолевая компетентностный подход, выходить на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования;

г) осуществлять прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;

д) носить инновационный характер, формировать и совершенствовать вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество;

е) предполагать образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становится лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования.

Сверхзадача (миссия) классического университета обуславливает локальные цели каждой ступени университетского образования.

Так, на наш взгляд, цель бакалавриата классического образования состоит во возвращении (мы намеренно уходим от узкого понятия «подготовка») высококлассного исполнителя-универсала, обладающим широким спектром профессиональных знаний, умений и компетенций и способного к самостоятельному профессиональному росту.

Цель магистратуры классического образования должна состоять во возвращении высококлассного управленца-аналитика, способного анализировать, обобщать результаты собственной деятельности и деятельности управляемой им организационной структуры, а также моделировать и прогнозировать пути её развития.

Цель аспирантуры классического образования должна состоять во возвращении высококлассного учёного-исследователя, способного к планированию, осуществлению и анализу как самостоятельной, так и коллективной научно-исследовательской работы.

При этом каждая следующая ступень должна включать в себя личностные качества, способности и новообразования, обретенные на предыдущей ступени классического университетского образования.

Каждая ступень университетского образования предполагает разные позиции обучаемого по отношению к науке и научной деятельности.

Бакалавранты, только начинающие прикасаться к научной реальности, находятся в позиции реферативно-наблюдательной. Их задача – войти созерцателями, наблюдателями в мир науки, сориентироваться в нём и научиться использовать её достижения.

Магистранты же должны научиться пользоваться изобретённым до них инструментарием науки. Их позиция прикладная. Они становятся ведомыми участниками научных исследований.

Аспиранты становятся самостоятельными изобретателями нового научного инструментария и новых научных идей. Их позиция авторско-исследовательская. Они самостоятельные авторы небольших научных открытий и изобретений.

Заглядывая ещё выше, в послеузовскую реальность, можно определить позицию докторантов, которые должны становиться не просто авторами открытий и изобретений, а создателями новых на-

учных теорий и направлений в науке. Их позиция теоретическая. Они становятся теоретиками науки. Когда-то в старом ВАКовском документе было справедливо написано, что «доктором наук может быть учёный, создавший новое направление в науке». Сегодня докторов явно больше, чем новых направлений в науке.

А создав новое направление, этот учёный может стать (а может и не стать) руководителем этого направления, захватив в орбиту своих научных интересов некоторое количество докторантов, аспирантов, магистрантов, бакалаврантов и лаборантов. Так рождаются университетские научные школы со своими выросшими (а не назначенными) руководителями.

Но надо чётко осознавать, что такая иерархия невозможна, если университетская структура расслоена, разъединена и разрознена.

Отдельной, прикладной целью классического образования на всех ступенях университета должна стать подготовка педагога-мастера, способного к планированию, осуществлению и анализу самостоятельной учебно-воспитательной деятельности. Причём задачи педагогического компонента классического образования должны быть разными: бакалавры должны быть высококлассными учителями и воспитателями сферы общего образования, магистры – высококлассными преподавателями среднего профессионального образования, а выпускники аспирантуры – высококлассными преподавателями высшей школы. Педагогическая составляющая классического университетского образования ни в коем случае не должна сокращаться.

Таким образом, можно выстроить иерархию образовательных целей классического университета и позиций участников университетского научно-образовательного процесса по отношению к науке (см. табл. 1).

Таблица 1

Степень классического университета	Единая цель (сверхзадача, миссия)	Цели каждой ступени	Прикладная цель	Позиция по отношению к науке
Научная школа	вращивание будущей профессиональной, духовной и интеллектуальной элиты государства	высококласный организатор научного направления	высококласный педагог-мастер	руководитель
Докторантура		высококласный учёный-теоретик		теоретик
Аспирантура		высококласный учёный-исследователь		исследователь
Магистратура		высококласный управленец-аналитик		участник
Бакалавриат		высококласный исполнитель-универсал		наблюдатель

Вместо заключения считаем необходимым отметить, что мы ни в коем случае не считаем многоступенчатую модель университетского образования удачной, а тем более оптимальной для России. Мы уверены в том, что вхождение в 2003 году России в Болонский процесс, переход к компетентностному подходу и превращение образования в часть сферы потребительских услуг привели к принудительно-революционному изменению системы высшего образования по принципу «до основанья, а затем». И результаты деградации образования сегодня уже очевидны. Повторная реорганизация (модернизация, реформирование) системы образования по тому же принципу сегодня её просто добьёт. Поэтому предлагаемая нами модель может служить средством компенсации издержек «болонизации», «компетентизации» и реформирования высшей школы без резкой её реорганизации, а предложенные подходы (антропологический, деятельностный с элементами мыследеятельностного) и принципы (педагогизации через даяние и сопряжённости) могут быть вполне реализованы в других (более удачных, чем болонская) организационных моделях университетского образования.

Литература

- Новиков А.М. Что такое элитарное образование? // Народное образование. – 2004. – № 1. – С. 62-66.
- Слободчиков В.И., Зверев С.М. Научно-технические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. М.: Спутник+, 2014. – 190 с.

ПРОБЛЕМЫ ПОГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РАБОТЕ В СТОМАТОЛОГИЧЕСКИХ ПОЛИКЛИНИКАХ В ПЕРИОД ПРАКТИКИ

Петросян А.А., Татевосян А.С.,
Ковалёва А.С.

*МАОУ ВПО «Краснодарский
муниципальный медицинский институт
высшего сестринского образования»
Краснодар, Россия*

Настоящая общественно-политическая обстановка в стране выдвинула и новые требования к коммуникативным навыкам и маркетингу взаимоотношений. Маркетинг взаимоотношений - это процесс создания, поддержания и расширения полноценных взаимоотношений с пациентами конкретной медицинской