

МОЛДАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

На правах рукописи

CZU: 378 (043.3)

ЕНИ ВАЛЕНТИНА

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКСИОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА
В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОЙ, УЧЕБНОЙ
И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Специальность 531.01. *Общая теория воспитания*

**Диссертация на соискание ученой степени
доктора хабилитат педагогических наук**

Научный консультант:

Гуцу Владимир,
доктор хабилитат
педагогических наук,
профессор

Автор:

Ени Валентина

КИШИНЭУ, 2017

UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

Cu titlu de manuscris

CZU: 378 (043.3)

ENI VALENTINA

**BAZELE TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE ALE ORGANIZĂRII
MEDIULUI ACADEMIC FORMATIV-DEZVOLTATIV ÎN
CONTEXTUL INTEGRĂRII ACTIVITĂȚILOR DE
CERCETARE, INSTRUIRE ȘI EXTRACURRICULARE**

Specialitatea 531.01. *Teoria generală a educației*

Teză de doctor habilitat în științe pedagogice

Conducător științific:

Guțu Vladimir,

doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

Autor:

Eni Valentina

CHIȘINĂU, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

АННОТАЦИИ	5
СПИСОК АББРЕВИАТУР	8
ВВЕДЕНИЕ	9
1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА	
1.1. Современные подходы к воспитанию и образованию как основы организации формирующе-развивающей среды вуза.....	30
1.2. Теоретические основы организации формирующе-развивающей среды вуза.....	46
1.3. Тенденции в теории и практике организации формирующе-развивающей среды вуза.....	58
1.4. Выводы по первой главе.....	73
2. ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ВУЗА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД	
2.1. Концепция формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода.....	78
2.2. Способы интеграции научной, учебной, и внеучебной деятельности в рамках вуза.....	100
2.3. Среда вуза как условие и фактор профессионально-личностного развития студентов.....	134
2.4. Выводы по второй главе.....	140
3. ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА	
3.1. Научная деятельность в рамках интегрированного подхода.....	145
3.2. Учебная деятельность в рамках интегрированного подхода.....	153
3.3. Внеучебная деятельность в рамках интегрированного подхода.....	162
3.4. Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.....	171
3.5. Выводы по третьей главе.....	188
4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОЙ, УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	
4.1. Дизайн экспериментальной проверки эффективности интегрированного подхода к организации формирующе-развивающей среды вуза.....	191
4.2. Опытнo-экспериментальная проверка формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.....	202
4.3. Выводы по четвёртой главе.....	243
ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ	247
БИБЛИОГРАФИЯ	253
ПРИЛОЖЕНИЯ	276
ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ	350
АВТОБИОГРАФИЯ	351

© ЕНИ ВАЛЕНТИНА, 2017

АННОТАЦИЯ

ЕНИ Валентина: «Теоретические и праксиологические основы формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности», диссертация на соискание ученой степени доктора хабилитат педагогических наук. Кишинэу, 2017

Структура диссертации: исследование состоит из 275 страниц основного текста и включает в себя введение, четыре главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 322 источников, 36 рисунков, 25 таблиц, 11 приложений. Основное содержание диссертации освещается в 34 научных публикациях и 2 монографиях.

Ключевые слова: вуз, образование, формирующе-развивающая среда вуза, профессионально - личностное развитие будущего специалиста, средовый, интегрированный, компетентностный подход, учебная, научная и внеучебная деятельность в вузе, обобщенная функция качества, метод весовых коэффициентов качества, качество среды вуза.

Область исследования: общая теория воспитания.

Цель исследования: разработать и обосновать теорию и праксиологию организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.

Задачи исследования: представить анализ теоретических посылок и категориально-сущностных подходов к образованию и воспитанию как основы организации формирующе-развивающей среды вуза; определить и сформулировать научно-теоретические, эвристико-методологические и праксиологические положения организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе средового и интегрированного подходов; определить роль интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе в обеспечении процесса профессионально-личностного развития студента как компетентного специалиста; обосновать технологическо-методологические модели интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза, представив закономерности интеграции, ее принципы, инструменты, компоненты, направления, методический и воспитательный аспекты, субъектные и объектные носители, показатели качества, установить плоскости интеграции проблемных полей; систематизировать исследования генезиса проблемы, определив комплекс ключевых положений и представить их в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода; разработать структурно-содержательную Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, базирующуюся на разработанной в исследовании концептуальной основе; применить научные подходы и методы стратегического маркетинга для разработки этапов инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза; экспериментально обосновать и подтвердить эффективность предложенных научных, методологических и праксиологических основ организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. Для этого: в соответствии с Моделью и Практиологическим алгоритмом деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов разработать инновационную Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода; на основании разработанной Методики провести интегративно-педагогический мониторинг формирующе-развивающей среды вуза, определив результативность экспериментальной работы по организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

Научная новизна и оригинальность исследования определяется тем, что впервые в педагогической науке поставлена проблема и проведен комплексный системный анализ феномена «формирующе-развивающая среда вуза» в контексте решения актуальной задачи – профессионально-личностного развития студента как компетентного специалиста. Теория и праксиология организации формирующе-развивающей среды определяет направление изменений в среде вуза и переход в состояние многомерной целостности – пространства выбора студентами источников формирования знаний, умений и ценностных ориентаций, которые создаются в этом пространстве на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности и оказывают влияние на профессионально-личностное развитие студента как компетентного специалиста.

Разрешена **научно-значимая проблема** обоснования и разработки нового направления в педагогической науке: теории и праксиологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которая представляет систему теоретических взглядов, методологических установок, и праксиологических подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается: в обосновании целесообразности объединения системы научных идей, теоретических взглядов, методологических установок, праксиологических подходов к организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода в новое направление в педагогической науке – теорию и праксиологию организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода; определении концептуальных подходов к организации формирующе-развивающей среды учреждения высшего профессионального образования, и представлении их в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода и Структуре формирующе-развивающей среды вуза; представлены результаты фундаментального исследования проблемы организации формирующе-развивающей среды вуза на основе средового и интегрированного подходов, в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе; обоснованы условия и факторы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности; обогащён понятийный теоретико-методологический аппарат введением понятия «формирующе-развивающая среда вуза» и уточнением понятия «внеучебная деятельность»; выделены и обоснованы показатели качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе; на основе синтеза продуктивных идей обоснованы технологическо-методологические модели интеграции каждого из ведущих видов деятельности в вузе – учебной, научной, внеучебной; установлена связующая роль компетенций при интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности и представлена в Матрице интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций; построена Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода; разработан Практиологический алгоритм деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов, который позволяют раскрыть логику организации и развития вышеуказанной среды; инновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода при вычислении обобщенной функции качества D формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции позволяет свести набор характеристик формирующе-развивающей среды к одному числовому значению, или вычислить величину обобщенного показателя качества данной среды по значениям ее параметров.

Практическая значимость исследования: результаты исследования внедрены в ПГУ им. Т.Г. Шевченко г. Тирасполь.

Внедрение научных результатов исследования: Теоретические и практические результаты исследования были представлены на международных и научных конференциях, опубликованы в ряде научных статей, монографий, методических пособиях, а также внедрены в образовательный процесс ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь и частично в образовательный процесс Молдавского Государственного Университета. Кроме того, результаты исследования были использованы при разработке стратегии развития ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь на период до 2022 года.

ADNOTARE

ENI Valentina: „Bazele teoretice și praxiologice ale organizării mediului academic formativ-dezvoltativ în contextul integrării activităților de cercetare, instruire și extracurriculare”, teza de doctor habilitat în științe pedagogice. Chișinău, 2017

Structura tezei: Cercetarea este prezentată pe 275 pagini ca text de bază și include introducerea, patru capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografia cu 322 surse, 36 figuri, 25 tabele, 11 anexe. Conținutul principal al tezei a fost reflectat în 34 publicații științifice și 2 monografii.

Cuvinte-cheie: instituția de învățământ superior/universitatea, învățământ, mediu universitar de formare-dezvoltare, dezvoltarea profesională și personală a viitorului specialist, abordarea de mediu, integrată și bazată pe competențe, activitatea științifică, curriculară și extracurriculară din universitate, funcția generalizatoare a calității, metode de evaluare a coeficientului calității, calitatea mediului universitar.

Domeniul de cercetare: Teoria generală a educației.

Scopul investigației: a elabora și a fundamenta teoria și praxiologia organizării mediului universitar de formare-dezvoltare în baza abordării integrate.

Obiectivele cercetării constau în: analiza abordărilor teoretice și categoriale de esență a instruirii și educației ca baze ale constituirii mediului universitar de formare-dezvoltare; determinarea și formularea prezumțiilor științifico-teoretice, metodologic-euristice și praxiologice de organizare a mediului universitar de formare-dezvoltare pe baza abordării integrate și contextuale; definirea rolului integrării activităților științifice, curriculare și extracurriculare în asigurarea procesului de dezvoltare a studentului din punct de vedere personal și profesional, pentru a deveni specialist competent; fundamentarea modelelor metodologice/tehnologice de integrare a activităților științifice, curriculare și extracurriculare în context universitar, prezentând legitățile integrării, principiile ei, instrumentele, componentele, direcțiile, aspectele metodice și educative, factorii obiectivi și subiectivi, indicatorii de calitate, determinând aspectele problematice ale integrării; sistematizarea genezei cercetării problemei, determinând un complex de situații cheie și încadrarea lor în Concepția mediului universitar de formare-dezvoltare, în contextul abordării postmoderne; elaborarea structurii și conținutului Modelului de organizare și dezvoltare a mediului universitar formativ-dezvoltativ pe baza abordării integrate și a concepției propuse în cercetare; aplicarea abordărilor teoretice și a metodelor de marketing strategic pentru elaborarea etapelor unui proces inovativ de organizare și dezvoltare a mediului universitar formativ; fundamentarea experimentală și validarea eficienței bazelor teoretice și metodologice ale mediului universitar de formare-dezvoltare în context integrat. Pentru aceasta: în conformitate cu Modelul și cu algoritmul praxiologic de activitate pentru formarea-dezvoltarea mediului universitar din perspectivă integrată, am elaborat Metodica evaluării integrale a calității mediului universitar integrat de formare-dezvoltare; pe baza metodicii elaborate am desfășurat un monitoring al mediului universitar de formare-dezvoltare, determinând eficiența activității experimentale de organizare a mediului universitar integrat de formare-dezvoltare.

Noutatea științifică și orifinalitatea cercetării constă în: pentru prima dată, în știința pedagogică, s-a pus problema și s-a realizat o analiză sistemică complexă a fenomenului «mediului universitar de formare-dezvoltare» în contextul soluționării unei probleme actuale de dezvoltare personală și profesională a studentului ca viitor specialist competent. Teoria și praxiologia de organizare a mediului universitar de formare-dezvoltare determină orientarea schimbărilor în mediul universitar și trecerea într-o stare de integralitate multispectuală – context de alegere din partea studenților a surselor de creare a cunoștințelor, abilităților și orientărilor valorice, care se formează în acest mediu pe baze de integrare a activităților științifice, curriculare și extracurriculare și influențează dezvoltarea personală și profesională a studentului ca specialist competent.

S-a soluționat **problema de importanță științifică** de fundamentare și elaborare a unei noi direcții de cercetare pedagogică: teoria și praxiologia de organizare a mediului universitar de formare-dezvoltare în baza abordării integrate, care prezintă un ansamblu de viziuni teoretice, orientări metodologice, precum și abordări praxiologice privind organizarea și dezvoltarea mediului universitar de formare-dezvoltare.

Importanța teoretică a cercetării constă în: fundamentarea oportunității sistemului complex de idei științifice, perspective teoretice, orientări metodologice, abordări practice de formare-dezvoltare a mediului universitar, pe baza unei abordări integrate ca direcție nouă în știința pedagogică – teoria și praxiologia mediului universitar de formare-dezvoltare, pe baza abordării integrate; determinarea abordărilor conceptuale de organizare a mediului de formare-dezvoltare în universitate, ca instituție superioară de instruire profesională și integrarea acestora într-o Concepție de formare-dezvoltare a mediului universitar din perspectivă postmodernă și a Structurii acestui mediu; sunt prezentate rezultatele unei cercetări fundamentale a problematicei de organizare a mediului universitar de formare-dezvoltare din perspectiva contextualizării și integrării activităților științifice, curriculare și extracurriculare; s-au fundamentat condițiile și factorii de pregătire a specialiștilor de înaltă calificare profesională pe baza integrării activităților științifice, curriculare și extracurriculare, s-a completat aparatul categorial teoretic-metodologic cu noțiunea «mediul universitar de formare-dezvoltare» și cu precizarea sensului «activitate extracurriculară»; s-au evidențiat și s-au fundamentat indicatorii de calitate ai integrării activităților științifice, curriculare și extracurriculare; pe baza sintezei ideilor productive s-au elaborat modele tehnologice și metodologice de integrare a fiecărui tip de activitate principală din universitate: curriculară, științifică, extracurriculară; a fost stabilit rolul de liant al competenței în integrarea activităților științifice, curriculare și extracurriculare, reprezentat în Matricea de integrare a competențelor generale și specifice (pe tipuri de activitate); a fost construit Modelul de organizare și dezvoltare a mediului universitar de formare-dezvoltare, pe baza unei abordări integrate; a fost dezvoltat algoritmul activităților de formare-dezvoltare a mediului universitar, prin sprijinirea procesului de integrare, care poate dezvălui logica organizării și dezvoltării mediului de mai sus; Metodica inovatoare de evaluare integrată a calității mediului universitar de formare-dezvoltare, pe baza unei abordări integrate prin calcularea funcției generalizatoare de calitate D a mediului universitar de formare-dezvoltare, valorile comparate ale indicatorilor de calitate a integrării permit reducerea setului de caracteristici la valori numerice medii, sau calcularea valorii unui indicator generalizat al calității mediului în conformitate cu valorile parametrilor săi.

Valoarea practică a cercetării: Rezultatele investigației au fost aplicate în Universitatea de Stat ”T.Gr. Shevchenko” din Tiraspol.

Implementarea rezultatelor științifice: Rezultatele teoretice și practice ale cercetării au fost prezentate la conferințe științifice internaționale și publicate în lucrări științifice, monografii, manuale, precum și puse în aplicare în procesul educațional al Universității de Stat ”T.Gr. Shevchenko” din Tiraspol și, partial, în procesul educațional al Universității de Stat din Moldova. În afară de aceasta, rezultatele studiului au fost utilizate pentru a elaborarea Strategiei de dezvoltare a Universității de Stat ”T.Gr. Shevchenko” din Tiraspol pentru perioada de până la 2022.

ANNOTATION

ENI Valentina: *“Scientific and praxeological bases of forming-and-developing university environment in the context of integrating scientific, academic, and extracurricular activities”*, a doctor habilitat in pedagogies dissertation. Chisinau, 2017

Thesis structure: The research consists of 275 pages of basic text and includes introduction, four chapters, general conclusions and recommendations, bibliography of 322 entries, 36 diagrams, 25 tables, and 11 appendixes. The basic contents of the dissertation have been reflected in 34 scientific publications and 2 monographs.

Keywords: higher educational institution, forming-and-developing university environment, professional-and-personal development of a specialist-to-be, environmental, integrated, competence-oriented approach, academic, scientific, and extracurricular activities in a higher educational institution, generalized quality function, method of weight coefficients of quality, quality of higher educational institution environment.

Research area: General Theory of Education.

Research objective: elaboration and justification of the theory and praxeology of organizing forming-and-developing university environment on the integrative approach basis.

Research goals: presenting the analysis of theoretical messages and categories-insight approaches to education and upbringing as arranging bases for the forming-and-developing university environment; defining and stating the scientific-theoretical, heuristic-methodological, and praxeological provisions of organizing and developing the forming-and-developing university environment on the basis of environmental and integrative approaches; defining the role of integration among scientific, academic, and extracurricular university activities in providing students with the ability to develop professionally and individually as competent specialists; justifying technological-methodological models of integrating academic, scientific, and extracurricular activities inside the university frames, presenting regularities of integration, its principles, components, directions, methodical and educational aspects, subjective and objective bearers, quality indices, identifying the angles of problem fields' integration; systematizing the research of the issue genesis, identifying the complex of key provisions and presenting them in the Conception of forming-and-developing university environment within the frames of postmodernist approach; elaborating the structure-and-essence Model of organizing and developing the forming-and-developing university environment grounded on the integrated approach based on the conceptual foundations developed in the research; application of scientific approaches and methods of strategic marketing in developing stages of innovative organization and development of the forming-and-developing university environment; grounding and justifying experimentally effectiveness of the presented scientific, methodological, and praxeological principles of organizing the forming-and-developing university environment on the basis of the integrated approach. For this purpose it is important: to develop, in accordance with the Model and Praxeological algorithm of activities aimed at developing forming-and-developing university environment on the basis of integrative processes, innovative Methods of integral evaluation of the quality of the forming-and-developing university environment on the basis of the integrated approach; to monitor in the integrative-pedagogic way, on the basis of elaborated Methods, the forming-and-developing university environment, and identify effectiveness of the experimental work in organizing and developing the forming-and-developing university environment.

Research novelty and originality are observed inasmuch as: for the first time a challenge has been set in pedagogies and a complex systemic analysis has been fulfilled to study the phenomenon of “forming-and-developing university environment” in the context of the topical purpose solution, that of developing a student, professionally and individually, as a competent specialist. Theory and praxiology of organizing the forming-and-developing environment outline directions in the university environment and transition into the condition of multidimensional integrity – the area where students are free to choose sources of their knowledge, skills, and value orientations created in this area on the basis of integrated scientific, academic, and extracurricular activities, and make influences on professional and individual development of students as competent specialists.

A solution has been found to the **scientifically important problem** of grounding and elaborating a new direction in pedagogies: theory and praxiology of organizing the forming-and-developing university environment on the basis of integrated approach, which consists in the system of theoretical views, methodological settings, and praxiological approaches to organizing and developing the forming-and-developing university environment.

Theoretical importance of the research consists in: justifying reasonability of joining together the scientific views, theoretical ideas, methodological positions, and praxiological approaches to arranging forming-and-developing university environment on the basis of integrative approach into a new direction in pedagogies – theory and praxiology of organizing the forming-and-developing university environment on the basis of an integrated approach; identifying conceptual approaches to organizing the forming-and-developing environment in a higher educational institution and presenting them in the Conception of forming-and-developing university environment within the frames of the postmodernist approach and the Structure of forming-and-developing university environment; presenting the results of a fundamental research in the problem of organizing the forming-and-developing university environment on the basis of environmental and integrated approaches, in the context of integrated academic, scientific, and extracurricular activities in a higher educational institution; reasoning the conditions and factors of preparing specialists with higher professional education on the basis of integrated academic, scientific, and extracurricular activities; enriching the notional theoretic-methodical apparatus by introducing the notion of “forming-and-developing university environment” and specifying the notion of “extracurricular activities”; singling out and justifying the data of integration quality in the academic, scientific, and extracurricular activities in a higher educational institution; reasoning, as based on the synthesis of productive ideas, the technologicomethodological models of integrating each of the major activities in a higher educational institution – academic, scientific, extracurricular; stating the binding role of competences while integrating academic, scientific, and extracurricular activities and placing it in the matrix of integration of general and special (in kinds of activities) competences; building up the Model of organizing and developing the forming-and-developing university environment on the basis of an integrated approach; working out the praxiological algorithm of activities developing the forming-and-developing university environment on the basis of integration processes support, which allows to disclose the logic of developing the above-mentioned environment; innovation methods of integral evaluation of the quality of forming-and-developing university environment on the basis of an integrated approach while calculating the generalized function of quality D for the forming-and-developing university environment using the values of the compared quality data allow to reduce the set of forming-and-developing environment characteristics to one numerical value, or to calculate the value of the generalized quality index of the given environment basing on its parameters.

The research practical importance the results of the research have been implemented in the practice of the Shevchenko State University of Tiraspol.

Implementation of the scientific results: Theoretical and practical results of the research were presented at international and scientific conferences, published in a number of scientific articles, monographs, methodological guides, and implemented into the educational process of the Shevchenko State University of Tiraspol and partly into the educational process of the Moldova State University. Aside from that, the research results were used when developing the growth strategy of the Shevchenko State University of Tiraspol through to 2022.

СПИСОК АББРЕВИАТУР

ВКВ – метод весовых коэффициентов важности

ВПО – высшее профессиональное образование

ВУЗ – высшее учебное заведение

ИКТ – информационно-коммуникационные технологии

ККЭ – коэффициент компетентности эксперта

НИЛ – научно-исследовательская лаборатория

ППС – профессорско-преподавательский состав

ПГУ им. Т.Г. Шевченко – Приднестровский государственный университет
им. Т.Г. Шевченко

СМИ – средства массовой информации

СНК – студенческий научный кружок

СНГ – содружество независимых государств

США – Соединенные Штаты Америки

УДД – удовлетворенность учебной деятельностью

ФГОС – федеральный государственный образовательный стандарт

ФГОС ВПО – федеральный государственный образовательный стандарт высшего
профессионального образования

ЮНЕСКО – организация объединенных наций

ЭСБЭ – энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и уровень разработанности проблемы

Период обучения в вузе – это важнейший этап социализации молодого человека. В студенческом возрасте задействованы все механизмы общественной адаптации: это и освоение роли студента, и подготовка к овладению ролью «специалиста-профессионала», и механизмы социального влияния со стороны преподавателей, студенческой группы, и в целом окружающей молодого человека среды вуза. Обучение в вузе является мощным фактором профессионально-личностного становления студента. Среда вуза представляет собой сложную многокомпонентную систему, и ее качественное функционирование и развитие в комплексе зависит от качества ее подсистем. Подсистемами, определяющими вуз как организацию, выполняющую задачу подготовки компетентных специалистов, являются научная, учебная и внеучебная деятельность. Качество системы в целом невозможно представить без включения и высокого уровня качества хотя бы одной из представленных подсистем, которые в свою очередь связаны тесными внутренними связями и не существуют без интеграционных процессов между ними. Несмотря на большое количество различных исследований в области педагогической интеграции, роль интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в организации среды вуза не стали объектом специального методологического исследования. Их роль в организации среды, которая станет формирующе-развивающей и будет работать в интересах профессионально-личностного развития студента, актуальна и обусловлена имеющимися дезинтеграционными тенденциями. Интегрированный подход выступает эффективным условием развития профессионально-личностных качеств субъектов формирующе-развивающей среды вуза и позволяет более эффективно реализовать цели и задачи современного высшего образования, способствует формированию базовых компетенций современного специалиста.

Учитывая процесс становления интеграции как ведущей закономерности развития педагогической науки, мы можем ответить на вопрос, в какой степени качество формирующе-развивающей среды вуза обуславливается развитием интеграционных связей в ней, и какое значение в этом занимает научная, учебная и внеучебная деятельность.

Анализ основных подходов, связанных с подготовкой современного специалиста в системе высшего образования, позволяет сделать вывод о том, что *проблема* организации формирующе-развивающей среды и ее влияния на становление личности выпускника вуза – компетентного специалиста, остается не до конца разработанной и требует анализа с позиций теоретического обоснования и практической реализации. Поэтому

представляется целесообразным рассмотреть новые подходы к вопросу организации формирующе-развивающей среды в целях содействия профессионально-личностному развитию будущего специалиста на основе интеграции ведущих видов деятельности в вузе – научной, учебной и внеучебной.

Рассматривая работы педагогов, психологов, ученых в контексте обозначенной проблематики, мы выделяем в первую очередь работы Д.Дьюи и Ж.Пиаже. Основные дидактические послышки Д.Дьюи восходят к пониманию, что среда обладает воспитывающей, формирующей силой в той мере, в которой индивид участвует в каких-либо общественных видах деятельности. Процесс обучения в «обучающей среде» осуществляется целенаправленно и становится эффективным, если эта среда выполняет три важнейшие функции: 1) упрощает и упорядочивает результаты, цели, способности, знания, навыки, умения, которые желательно иметь на «выходе»; 2) совершенствует существующее социальное устройство; 3) создает более широкое и лучше сбалансированное окружение, чем то, в котором находился бы молодой человек, будь он предоставлен самому себе.

Ж.Пиаже большое значение в процессе развития психики придавал роли адаптации индивида к окружающей среде, вырабатывающей так называемые операциональные структуры. Влияние среды Пиаже сводил к задержке или стимуляции процесса умственного развития, а самый источник развития помещал внутри индивида.

Историографический аспект проблемы формирования образовательной среды связывается с именами К.Д. Ушинского, выдвинувшего идею о связи школы с жизнью, зависимости направления и содержания общественного развития от последующей деятельности воспитанников; Н.И. Пирогова, убежденного, что представления о смысле и цели существования человека зависят не только от его природных склонностей, но и от социального окружения, влияния со стороны других людей; Я.Корчака, типологизировавшего среды на «догматическую», «идейную», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры»; П.Ф. Лесгафта, выявившего взаимосвязь типа личностного развития ребенка («лицемерный тип», «честолюбивый тип», «добродушный тип» и др.) с педагогической средой семейного воспитания; С.Т. Шацкого, разработавшего концепцию взаимодействия школы со средой – педагогику среды.

Широко исследуется понятие «социальная среда». Как диалектически развивающийся динамический процесс социальную среду представил Л.С. Выготский. Взаимное влияние социальной среды и поведения человека исследовали Д.Маркович и П.А. Сорокин. Изучение соотношения социальных структур со средой позволило А.Хуули сформулировать «принцип изоморфизма»: разнообразие организационных форм

подобно разнообразию окружающих сред.

Конкретное социальное пространство, посредством которого специалист включается в культурные связи общества, трактуется как социокультурная среда (Л.Н. Коган, Н.Б. Крылова, Н.В. Соловьёва).

Взаимоотношения и взаимовлияния человека и естественной, искусственной, материальной, физической среды рассматриваются в рамках средовой психологии (Д.Винкель, В.Иттельсон, А.Мехрабиан, С.Милграм, Т.Нийт, Х.Прошански, Л.Ривлин и др.).

Наличие у общества и биотических сообществ единой биологической основы как некоего базиса и движущей силы социальных изменений является основополагающей идеей «человеческой экологии» (Л.Вирт, Р.Э. Парк).

Образовательная среда трактуется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, образовательных процессов (Н.Б. Крылова); система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития (В.А. Ясвин); совокупность возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных (С.Д. Дерябо); полиструктурная система взаимодействия учащихся и педагогов (В.П. Лебедева, В.И. Панов, Н.И. Поливанова, В.В. Рубцов и др.); система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека (Ю.Н. Кулюткин, С.А. Тарасов); социокультурная система (система общения личностей и социальных групп), которая выстраивается на основе механизмов ценностного регулирования отношений (В.А. Козырев).

Образование собственной среды развития посредством создания и изменения современных реалий своим поведением и трудом как проявление социальной активности человека рассмотрено в трудах Б.Г. Ананьева.

Выделен ряд теоретических концепций в изучении среды, авторами которых являются О.Дункан, Р.Баркер, К.Левин, Д.Гибсон, Х.Мюррей, Э.Фромм, Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.М. Борытко, А.И. Артюхина, А.В. Мудрик, Л.И. Новикова, Г.А. Ковалёв, Е.А. Климов, В.А. Ясвин.

Среда, в том числе и образовательная, как часть пространственно-предметного окружения рассматривается в рамках эколого-психологического подхода как западными (Дж.Гибсон, У.Мэйс, Н.Трикат), так и российскими (А.А. Бодалев, А.В. Гагарин, С.Д. Дерябо, А.В. Иващенко, Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв, А.Б. Орлов, В.И. Панов, В.А. Ситаров и др.) исследователями. Образовательная среда рассматривается не как нечто данное заранее, но лишь как продукт совместной деятельности образующего и образующегося с позиций антрополого-психологического подхода (В.И. Слободчиков);

среда становится образовательной, когда появляется личность, имеющая интенцию образования (Л.Л. Портянская, Г.И. Шатон).

Принципы реализации психодидактической модели дифференциации и индивидуализации образовательной среды определены в работах В.П. Лебедевой, А.Б. Орлова, В.И. Панова, В.А. Ясвина, S.Cristea, O.Dandara, D.Patraşcu, N.Bucun, L. Franţuzan.

Типологизация образовательных сред представлена в работах А.И. Артюхиной, К.Г. Кречетникова, В.А. Мастеровой, С.Ф. Сергеева, В.И. Слободчикова и др. Разрабатывается методология средового подхода в педагогике (Ю.С. Мануйлов, В.В. Сериков).

Исследователями анализируется понятие образовательного пространства, в том числе мирового, как система многомерных отношений, развивающихся в обществе (С.К. Бондырева, А.П. Лиферов, В.А. Мастерова).

В Республике Молдова проблема образовательной среды не становилась объектом специального исследования. Вместе с тем отдельные ее аспекты рассматривались в работах S.Baciu (роль среды в управлении качеством высшего образования), V.Sojocaru (инновационная среда вуза), Vl.Guţu, O.Dandara, E.Muraru (стандарты в системе высшего образования) и др.

Обновленные требования к профессиональной подготовке обусловили внимание ученых к различным аспектам компетентности специалистов, обеспечивающим продуктивность в сферах духовной (О.С. Анисимов), нравственной (Е.Н. Богданов), психологической (Н.А. Селезнёва), аутопсихологической (Л.А. Степнова), гуманитарно-технологической (А.С. Гусева-Карпенко), социально-перцептивной (А.А. Бодалев, и др.) и информационно-технологической (П.В. Беспалов) жизни. Возникает социально детерминированная потребность синтеза продуктивных идей разнообразных подходов к исследованию среды вуза.

В педагогической теории и практике имеется определенный опыт исследования проблем интеграции. Целый ряд внешних и внутренних факторов инициирует процессы превращения интеграции в ведущую закономерность развития педагогики, на что обращают внимание различные исследователи (M.Terenti, T.Callo, S.Cristea, M.H. Борулава, И.Н. Семенов, Ю.С. Тюнников, Е.В. Яковлев).

Ключевое место занимают проблемы интеграции в диссертациях, не имеющих своим непосредственным предметом анализ интеграционных процессов (S.Baciu, Vl.Guţu, V.Sojocaru, Ю.А. Кустов, Ю.С. Тюнников). За последнее десятилетие были изданы монографии (В.С. Безрукова, М.Н. Борулава, И.Н. Семенов, Г.Ф. Федорец, Н.К. Чапаев), вышло множество статей, посвященных проблемам педагогической интеграции. Большое

внимание вопросам интеграции уделяется со стороны зарубежных исследователей – американских (А.Блум, Дж.Брунер, Р.Гаже, Д.Резерфорд, Р.Славин и др.); немецких (В.Брецинка, Р.Винкель, Х.Деппе Вольфингер, Л.Клинберг, Г.Нойнер и др.); болгарских (М.Андреев, Д.Лазарев, И.Сантулов и др.); чешских (Ч.Мазяж, В.Рогличек и др.); венгерских (О.Михай, А.Хорват и др.).

Среди молдавских авторов выделим исследования Т.Callo (педагогика интеграции), Vl.Guțu, O.Dandara, E.Muraru (интеграция науки и высшего образования), V.Sojocaru (интеграция инновационных процессов в вузе).

В настоящее время разработаны подходы к:

- определению объективных оснований, факторов и сущностно-категориальных характеристик педагогической интеграции (Г.И. Батурина, А.П. Беляева, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, В.И. Загвязинский, Х.И. Лийметс, В.Н. Максимова, И.Н. Семенов, Ю.С. Тюнников и др.);
- выявлению ее структурно-морфологических и инструментально-методологических составляющих (А.С. Белкин, И.Г. Еременко и др.);
- разработке средств технологического обеспечения педагогической интеграции (В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, Б. Блум, Ю.С. Тюнников, Н.К. Чапаев, М.Н. Берулава, В.И. Загвязинский, И.Н. Семенов и др.) и т.д.

Выделяются работы, рассматривающие:

- логико-методологические и общетеоретические проблемы интеграции (М. Terentii, В.С. Готт, Г.М. Добров, Э.П. Семенюк, А.Д. Урсул и др.);
- вопросы интеграции дисциплин в отдельных отраслях науки и группах наук;
- в области человекознания и гуманитарных дисциплин (L. Ciolan, Iu. Calontirov, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, И.Т. Фролов и др.);
- педагогики и философии (Л.А. Беляева, А.С. Гусева и др.);
- педагогики и психологии (Э.Ф. Зеер, А.В. Петровский, Э. Стоуэнс и др.).

Сегодня, в период набирающих силу реформ системы высшего образования, когда теория и практика педагогики как науки обновляется, вопрос об организации такой среды вуза, в которой в полной мере используется потенциал интеграции, в целях профессионально-личностного развития студентов становится весьма актуальным.

Так как интеграция в образовании – понятие многомерное и многоаспектное, зависящее от свойств и характера взаимосвязи интегрируемых составляющих, мы можем говорить, что не учтены в полной мере влияние интеграционных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности на процесс организации формирующе-развивающей среды вуза и профессионально-личностное становления компетентного специалиста в

условиях, предоставляемых этой средой.

Проблема представленного исследования обусловлена противоречием между:

- практическими запросами рынка труда и большим потенциалом среды вуза по подготовке компетентных специалистов и его нереализованностью в образовательном пространстве высшего учебного заведения на основе традиционных подходов к обучению и воспитанию студентов;
- объективной необходимостью в получении обществом компетентного специалиста: личности творческой, профессионально культурной, владеющей новыми технологиями, искусством общения, и тем, что традиционные подходы к организации среды вуза не справляются с обозначенной задачей;
- развитием инновационных процессов в высшем образовании как объективной реальностью и тем, что не в полной мере используется потенциал интегрированного и средового подходов как целостной методологии, оказывающей влияние на качество подготовки специалистов в среде вуза;
- потребностью и реальными возможностями организации такой среды вуза, которая выступает условием и фактором профессионально-личностного становления студента на основе интеграции ведущих видов деятельности в вузе – научной, учебной и внеучебной и отсутствием целостной теории, раскрывающей системные характеристики эффективного педагогического взаимодействия, направленного на решение этой задачи;
- потребностью оптимизации профессионально-личностного развития будущих специалистов в формирующе-развивающей среде вуза (показатели – уровень сформированности познавательного потенциала личности студента, уровень сформированности общенаучных, общекультурных и инструментальных компетенций студентов, уровень удовлетворенности выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности, уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью и др.) и отсутствием форм и методов, адекватных данной задаче в процессе профессиональной подготовки;
- необходимостью оценки качества формирующе-развивающей среды вуза исходя из аспектов интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности и отсутствием разработанных научных подходов.

Следование теории и прaksiологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода обеспечивает функционирование и развитие среды вуза, появление ее качественного уровня, непосредственно отражающегося на показателях профессионально-личностного становления и развития студентов.

Недостаточная разработанность теоретических, методологических и прaksiологических основ организации и развития формирующе-развивающей среды вуза с учётом интегрированного и средового подходов; необходимость изучения влияния интеграции ведущих видов деятельности в вузе – научной, учебной и внеучебной на профессионально-личностное становление и развитие студентов; решение вопросов оценки и повышения качества формирующе-развивающей среды вуза обусловили выбор темы, предопределили понятийный аппарат исследования.

Проблема исследования: заключается в обосновании и разработке нового направления в педагогической науке: теории и прaksiологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которое представляет систему теоретических взглядов, методологических установок, и прaksiологических подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза. Применение теории и прaksiологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода представляется актуальным и перспективным ответом на назревшие в высшем профессиональном образовании противоречия и позволяет обеспечить функционирование и развитие среды вуза, появление ее качественного уровня, непосредственно отражающегося на показателях профессионально-личностного становления и развития студентов.

Объект исследования – процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.

Цель исследования: разработать и обосновать теорию и прaksiологию организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. (Систему теоретических взглядов, методологических установок, прaksiологических подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в целях профессионально-личностного становления студентов, которая будет иметь научно-теоретические, эвристико-методологические, сущностно-категориальные, структурно-содержательные и технологометодологические положения и характеристики).

Задачи исследования:

- представить анализ теоретических посылок и категориально-сущностных подходов к образованию и воспитанию как основы организации формирующе-развивающей среды вуза;
- определить и сформулировать научно-теоретические, эвристико-методологические и праксиологические положения организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе средового и интегрированного подходов;
- определить роль интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе в обеспечении процесса профессионально-личностного развития студента как компетентного специалиста;
- обосновать технологическо-методологические модели интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза, представив закономерности интеграции, ее принципы, инструменты, компоненты, направления, методический и воспитательный аспекты, субъектные и объектные носители, показатели качества, установить плоскости интеграции проблемных полей;
- систематизировать исследования генезиса проблемы, определив комплекс ключевых положений и представить их в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода;
- разработать структурно-содержательную Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, базирующуюся на разработанной в исследовании концептуальной основе;
- применить научные подходы и методы стратегического маркетинга для разработки этапов инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза;
- экспериментально обосновать и подтвердить эффективность предложенных научных, методологических и праксиологических основ организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. Для этого:
 - в соответствии с Моделью и Праксиологическим алгоритмом деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов разработать инновационную Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода;
 - на основании разработанной Методики провести интегративно-педагогический мониторинг формирующе-развивающей среды вуза, определив

результативность экспериментальной работы по организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

Эпистемологическую основу составляют работы:

- по проблемам развития образования, в которых выделены различные принципы и подходы, их важность и значимость в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. В числе авторов – французский философ, писатель Жан-Поль Сартр; представитель экзистенциальной педагогики, основоположник философского течения позитивизма, француз Огюст Конт; американский психолог и педагог Эдуард Торндайк; немецкий педагог Фриц Гансберг; ученые-педагоги В.В. Краевский, В.А. Сластёнина, Л.С. Выготский, В.И. Максимова, Б.С. Гершунский, П.И. Пидкасистый, И.П. Подласый;
- по вопросам обучения через создание обучающей среды в ее современной интерпретации («конструктивистская дидактика») исследование концептуально опирается на работы Ж. Пиаже, Д. Дьюи, и Л.С. Выготского. Также на труды, раскрывающие понятие «образовательная среда» К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Я. Корчака, П.Ф. Лесгафта, А.В. Мудрика, Н.Б. Крылова, В.А. Козырева, Л.И. Новикова, Ю.С. Мануйлова, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, О.А. Конопкина, А.И. Артюхиной, В.И. Панова, В.И. Слободчикова, А.А. Деркач, И.С. Якиманской; на работы А.А. Реана, рассматривающего проблему социальной адаптации личности в среде, Г.М. Андреевой, Н.М. Борытко, изучавших взаимоотношения человека со средой;
- по вопросам организации среды в системе высшего образования Республики Молдова, авторами которых являются T. Callo, S. Baci, P. Bordeu, V. Cojocaru, Vl. Guțu, и др.;
- по проблемам интеграции в педагогике: Ю.С. Тюнников, А.П. Валицкая, В.В. Краевский, А.В. Петровский, Н.Ф. Талызина, Г.Д. Глейзер, В.С. Леднёв, Л.И. Новикова, В.А. Караковский.

Методология исследования. Комплекс методов исследования определялся многоплановым характером поставленных задач. Использовались:

- методы науковедческого характера: методы эмпирического анализа текста, например, метод изучения взаимосвязи знаний при помощи научных ссылок, изданий; логические методы анализа понятий: интерпретация стержневых понятий как логико-методологических средств анализа, операциональное определение базовых понятий;
- методы теоретического исследования: междисциплинарный анализ

первоисточников по проблеме исследования; изучение нормативных и программно-методических документов в области высшего образования; сравнение, абстрагирование, систематизация, аналогия и классификация позиций различных исследователей, представителей научных школ; обобщение и интерпретация научных данных;

- методы эмпирического исследования: методика рационального планирования экспериментов, анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, опытно-экспериментальная работа;
- экспертные математические методы: метод весовых коэффициентов важности, критерий Кохрена, коэффициент конкордации, критерий Пирсона, закон Ципфа;
- параметрический критерий различия t-Стьюдента.

Научная новизна и оригинальность исследования определяется тем, что:

- впервые в педагогической науке поставлена проблема и проведен комплексный системный анализ феномена «формирующе-развивающая среда вуза» в контексте решения актуальной задачи – профессионально-личностного развития студента как компетентного специалиста. Теория и практика организации формирующе-развивающей среды определяет направление изменений в среде вуза и переход в состояние многомерной целостности – пространства выбора студентами источников формирования знаний, умений и ценностных ориентаций, которые создаются в этом пространстве на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности и оказывают влияние на профессионально-личностное развитие студента как компетентного специалиста.
- *Концептуально сформулированы:*
 - базисные принципы, которые характеризуют процесс обучения, воспитания и развития личности студента в формирующе-развивающей среде вуза;
 - подходы, которые предполагают свою логику в выборе педагогических технологий в организации педагогического процесса в формирующе-развивающей среде вуза;
 - идеи, которые отражают сущность процесса организации формирующе-развивающей среды вуза;
 - механизмы построения формирующе-развивающей среды вуза.
- *Обосновано, что:*
 - исходным специфическим признаком интеграции является ее антропонаправленность;
 - интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности представляет собой

- процесс и результат, направленный на организацию и развитие целого – формирующе-развивающей среды вуза посредством раскрытия их внутренних потенциалов;
- закономерности интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности отражают их целостность и характеризуют присущие им внутренние связи;
 - инструментом интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности выступают компетенции;
 - показатели качества интеграции ориентированы на результат – профессионально-личностное становление студентов, подготовку компетентного, конкурентоспособного специалиста;
 - конкретизированы показатели качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе;
 - в качестве фундаментальных психолого-педагогических теорий, лежащих в основе и отражающих глубинную сущность процессов интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности как фактора создания формирующе-развивающей среды вуза выступают теории: деятельности, личности, куррикулума;
 - теоретико-методологическим обоснованием организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности, интегрирующим представленные психолого-педагогические теории выступает системно-деятельностный подход;
 - комплементарность как универсальный механизм интеграции обеспечивает целостность формирующе-развивающей среды вуза и связан с сознательными действиями студентов по освоению знаний, умений, ценностных ориентаций в научной, учебной и внеучебной деятельности;
 - матрица интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций позволяет увидеть связующую роль всех видов компетенций при интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.
- Доказательно представлено, что организация и развитие формирующе-развивающей среде вуза – это инновационный процесс.
 - Обогащен понятийный теоретико-методологический аппарат введением понятий «формирующе-развивающая среда вуза», уточнением понятия «внеучебная деятельность».
 - *Теория и прaksiология организации формирующе-развивающей среды базируется*

на совокупности взаимообусловленных конструктов:

- Концепция формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода, опирающаяся на:
 - основные законы диалектики;
 - *универсальные принципы научного познания, на которые опирается построение формирующе-развивающей среды вуза, принципы ее создания и функционирования и включающая:*
 - методологические подходы, применяемые в процессе формирования формирующе-развивающей среды вуза: с позиции организации ее структуры; с позиции приоритета самореализации человека в процессе образовательной деятельности;
 - закономерности создания формирующе-развивающей среды вуза;
 - условия создания формирующе-развивающей среды вуза;
 - факторы создания формирующе-развивающей среды вуза;
 - продуктивные технологии организации формирующе-развивающей среды вуза;
 - свойства формирующе-развивающей среды вуза;
 - требования к среде вуза с позиции выполнения условий для формирования и развития субъектов образовательного процесса;
 - показатели качества формирующе-развивающей среды вуза;
 - структуру формирующе-развивающей среды вуза.
- Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.
- Праксиологический алгоритм деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.
- Инновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.
- Осуществлено комплексное исследование и апробация в среде вуза теории и праксиологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.

Была **разрешена научная проблема** обоснования и разработки нового направления в педагогической науке: теории и праксиологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которая представляет систему теоретических взглядов, методологических установок, и праксиологических подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в обосновании целесообразности объединения системы научных идей, теоретических взглядов, методологических установок, праксиологических подходов к организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода в новое направление в педагогической науке – теорию и праксиологию организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода;
- в определении концептуальных подходов к организации формирующе-развивающей среды учреждения высшего профессионального образования, и представлении их в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода и Структуре формирующе-развивающей среды вуза;
- представлены результаты фундаментального исследования проблемы организации формирующе-развивающей среды вуза на основе средового и интегрированного подходов, в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе;
- обоснованы условия и факторы подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности; обогащён понятийный теоретико-методологический аппарат введением понятия «формирующе-развивающая среда вуза» и уточнением понятия «внеучебная деятельность»;
- выделены и обоснованы показатели качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе; на основе синтеза продуктивных идей обоснованы технологическо-методологические модели интеграции каждого из ведущих видов деятельности в вузе – учебной, научной, внеучебной;
- установлена связующая роль компетенций при интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности и представлена в Матрице интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций; в специальных компетенциях нами выделены общие и профильные для определенного направления подготовки выпускника компетенции и представлены в Матрице интеграции общих и профильных компетенций;
- построена Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. Модель, как аналог реально протекающих процессов позволяет целенаправленно проектировать и формировать процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза. Модель состоит из несколько блоков: целевой; организационно-управленческий; концептуально-

методологический; структурно-содержательный; деятельностный; результативный и описывает многомерный комплексный процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза. При построении Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза учтены такие принципы, как наглядность, объективность, соотношение в интеграционном комплексе целого и частных структурных элементов, целостности и многоуровневости;

- разработан Праксиологический алгоритм деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов, который позволяют раскрыть логику организации и развития вышеуказанной среды. Праксиологический алгоритм описывает этапы инновационного процесса преобразований в среде вуза, которые позволяют последовательно следовать к построению формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов и созданию интегративно-педагогического новообразования – педагогического эквивалента «интегративно качественного результата», в принципе не сводимого к своим стартовым показателям;
- для эффективного управления организации и развития формирующе-развивающей среды вуза определена взаимосвязь между входными воздействиями – факторами, состоянием процесса и полученным результатом – выходными величинами. Инновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода при вычислении обобщенной функции качества D формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции позволяет свести набор характеристик формирующе-развивающей среды к одному числовому значению, или вычислить величину обобщенного показателя качества данной среды по значениям ее параметров.

Практическая значимость исследования:

- разработанная теория и праксиология организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода в ее теоретико-методологическом и праксиологическом аспектах позволяет обеспечить эффективное развитие и улучшение качественного уровня формирующе-развивающей среды вуза, отвечающей запросам личности, потребностям рынка труда и общества;
- предложенная Концепция формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода, созданная Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, разработанный Праксиологический алгоритм деятельности по развитию

формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов имеют закономерный характер и применимы (воспроизводимы) для любого другого вуза;

- инновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода позволяет поставить на математически обоснованный базис оценку качества среды вуза по значениям сравниваемых компонентов и показателей качества интеграции и может быть перенесена в среду другого вуза;
- разработанные и предложенные в исследовании диагностические методы изучения качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода полезны для выявления её наличного состояния и выбора потенциальных возможностей дальнейшего развития, а так же применимы для оценки процессов, протекающих в среде вуза и влияющих на показатели профессионально-личностного развития студентов;
- результаты исследования можно переносить для разработки стратегии развития вузов, ориентируемых на инновационные преобразования;
- результаты исследования внедрены в Приднестровском государственном университете им. Т.Г. Шевченко, что позволило повысить качественный уровень формирующе-развивающей среды Приднестровского университета, и отразилось на показателях профессионально-личностного становления и развития студентов;
- концепция, монография, изданная по материалам исследования, непосредственно используются в практической деятельности преподавателей департамента педагогики Молдавского Государственного Университета;
- результаты исследования внедрены в практику и нашли отражение в монографиях, научных статьях, докладах на международных конференциях;
- результаты исследования могут использоваться в профессиональной подготовке студентов педагогических направлений; при подготовке и повышении квалификации работников системы образования всех специализаций в учреждениях высшего профессионального и послевузовского образования; в практике непрерывного образовательного процесса.

Апробация результатов исследования: осуществлялась на протяжении всего периода исследования. Результаты исследования апробированы на заседаниях департамента педагогики Молдавского государственного университета, в Институте педагогических наук (г.Кишинев); в ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь. Основные теоретические положения и выводы нашли отражение в монографии, программно-

методических документах и материалах, доложены и получили одобрение на научных семинарах в Молдавском государственном университете и Институте педагогических наук. Материалы представлены на международных, научно-практических конференциях, национальных, институциональных конференциях по педагогике, а также в ходе методических семинаров по проблеме исследования для заместителей по организации воспитательной работы факультетов (институтов, филиалов) Приднестровского университета. Материалы исследования отражены в двух монографиях, брошюрах, статьях и материалах выступлений; использовались при проведении занятий со слушателями курсов повышения квалификации.

Внедрение научных результатов исследования: Теоретические и практические результаты исследования были представлены на международных и научных конференциях, опубликованы в ряде научных статей, монографий, методических пособиях, а также внедрены в образовательный процесс ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь и частично в образовательный процесс Молдавского Государственного Университета. Кроме того, результаты исследования были использованы при разработке стратегии развития ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь на период до 2022 года.

Резюме глав:

Во **Введении** дается обоснование актуальности темы исследования, обобщенный анализ уровня ее исследованности, формулируются *проблема, объект, цель, задачи исследования*, определяются *методы, способы и направления исследования*, а также обосновываются *научная, теоретическая и практическая значимость исследования*, а также приводятся способы апробации и *внедрение результатов исследования*.

В первой главе **«Теоретические основы организации формирующе-развивающей среды вуза»** проведен анализ сложившихся в мировой практике парадигм образования. Объединяющей точкой при рассмотрении различных парадигм, педагогических подходов выступает теория ценностей (аксиология), в основе идеи обучения через создание обучающей среды в ее современной интерпретации лежит так называемая «конструктивистская дидактика». Нами выделены принципы и подходы, определена их важность и значимость в процессе образования и воспитания подрастающего поколения. Дана характеристика основных категорий педагогической науки – образования, обучения, воспитания на основе личностно-ориентированного подхода. Рассмотрен подробно ряд общеметодологических подходов, которые во многом определяют облик современной постклассической науки, что позволяет определить научно-теоретические проблемы рассматриваемой проблематики исследования, разработать стратегию и основные способы ее разрешения, а также обосновать, создать и

реализовать технологические механизмы модернизации образовательной практики. Особое внимание уделено средовому подходу, как методологической установке, которая с одной стороны позволяет во многом интегрировать применяемые в педагогике методологические подходы, хотя бы по одной из их составляющих, а с другой, рассматривая проблемы педагогики сквозь призму среды, даёт ее комплексное, многогранное видение.

Концептуально сформулированы ряд принципов, которые составляют основу процесса обучения и воспитания в вузе, отражающие современные тенденции развития высшего образования. В контексте рассматриваемого вопроса – организации и развития формирующе-развивающей среды вуза сформулирован ряд идей, отражающих современные тенденции на которые мы будем опираться, выделены механизмы построения формирующе-развивающей среды вуза, возможности для реализации подходов в организации педагогического процесса, пути формирования формирующе-развивающей среды вуза.

Во второй главе **«Формирующе-развивающая среда вуза: концептуальный подход»** определяется комплекс ключевых положений, условий и факторов, раскрывающих сущность, содержание и особенности формирующе-развивающей среды вуза. Данные положения представлены в целостной Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода.

Рассмотрены различные аспекты проблемы интеграции в педагогике и образовании. Обосновывается интегрированный подход как основа целостного представления совокупности объектов, явлений, процессов, в результате чего создается их новое качество, данные положения рассмотрены в контексте формирующе-развивающей среды вуза. Конкретизирована миссия и предполагаемые результаты интеграции в рамках вуза следующих направлений: учебной и внеучебной деятельности; учебной и научной деятельности; внеучебной и научной деятельности. Обосновывано, что инструментом интеграции и связующим фактором функционирования формирующе-развивающей среды вуза выступают компетенции и их связи друг с другом. Теоретико-методологическим обоснованием организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности выделен системно-деятельностный подход, который наиболее полно описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности студентов в условиях формирующе-развивающей среды вуза. Следование этому подходу позволило выделить универсальные учебные действия, которые порождают компетенции, знания, умения и ценностные ориентации субъектов образовательного процесса.

Комплементарность как универсальный механизм интеграции обеспечивает целостность формирующе-развивающей среды вуза и связан с сознательными действиями студентов по освоению знаний, умений, ценностных ориентаций в научной, учебной и внеучебной деятельности. Определены и обоснованы показатели качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе. Анализируя сущность формирующе-развивающей среды вуза, мы рассматриваем ее как условие подготовки конкурентоспособного специалиста, как фактор профессионально-личностного становления субъекта среды. Оптимальная организация и развитие формирующе-развивающей среды высшего учебного заведения может быть достигнута с опорой на интеграцию учебной, научной и внеучебной деятельности, проявляющуюся в различном сочетании: внутривузовская интеграция; междисциплинарная интеграция; внешняя интеграция, варьирование которых проявляется в направлениях интеграции (содержательное, организационно-технологическое, институциональное, личностно-деятельностное, социально-педагогическое). Опираясь на направления интеграции, нами определены и представлены компоненты интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. По значениям сравниваемых компонентов и показателей интеграции мы в экспериментальной части работы сможем определить обобщенный показатель качества формирующе-развивающей среды вуза.

В третьей главе **«Организация и развитие формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода»** рассмотрены предметно учебная, внеучебная и научная деятельность в рамках интегрированного подхода. Дана характеристика научной деятельности в вузе как части формирующе-развивающей среды в контексте интегрированного подхода, имеющей характерные особенности и складывающейся из нескольких направлений деятельности профессорско-преподавательского коллектива в сотрудничестве со студенческим сообществом и работающей в интересах студента. Определено, что чтобы среда вуза выполняла задачу профессионально-личностного становления студента и образовательно-профессиональную функцию, необходимо, чтобы учебная деятельность в рамках интегрированного подхода строилась и обеспечивалась на следующих уровнях: интеграции на уровне документов, регламентирующих учебный процесс (образовательных планов, учебных программ/куррикулумов, учебно-методических материалов ...) и корреляции внутри их; интеграции на уровне содержания (междисциплинарная и внутридисциплинарная интеграция, построение интегративных курсов, интегрированное обучение); интеграции на уровне процесса при многоуровневой подготовке (бакалавриат, лицензиат, магистратура). В данной главе обоснованы подходы к внеучебной деятельности в контексте формального, неформального и информального

образования, определено, что при компетентностном подходе внеучебная деятельность позволяет нам обеспечить сбалансированное формирование общих (инструментальных, межличностных, системных) и специальных (профессиональных, общенаучных) компетенций студента с целью его профессионально-личностного становления и достижения конкурентоспособной позиции на рынке труда. Обозначив, что академическая среда вуза представлена формальным и неформальным образованием, внеучебная деятельность рассматривается нами как неформальное образование (обучение) в условиях, предоставляемых вузом. Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла задачу профессионально-личностного становления студента, формирования компетенций, необходимо, чтобы внеучебная деятельность (неформальное образование) в рамках интегрированного подхода строилась и обеспечивалась на уровнях: внеучебной аудиторной работы субъектов образовательного процесса; внеучебной формирующей (воспитательной) деятельности субъектов образовательного процесса. Обоснованы частные уровни интеграции каждого из ведущих видов деятельности в вузе – учебной, научной, внеучебной, акцент ставится на определение и установление взаимосвязей между всеми компонентами интеграции. Обоснованные и представленные Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода и Праксиологический алгоритм деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов отражают характеристики устойчивых связей, отношений и тенденций, а также путей, способов движения к профессионально-личностному развитию компетентного специалиста в среде вуза, к высокому качеству формирующе-развивающей среды вуза. Наряду с Концепцией формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода это в целом представляет теоретические и праксиологические основы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза.

В четвертой главе **«Опытно-экспериментальная проверка эффективности интегрированного подхода к организации формирующе-развивающей среды вуза»** описывается инновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. На основании предложенной Методики проведена интегральная диагностика качества формирующе-развивающей среды Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Получилось формализовать процесс оценки формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции и поставить его на строгий,

математически обоснованный базис (*констатирующий этап эксперимента*). По итогам широкомасштабной экспериментальной работы для оценки компонентов качества интеграции нами были подобраны методики и диагностики и определены их частные отклики (показатели, результаты интеграции). Мы получили значение *D*-функции – обобщенного показателя качества формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции. Обобщенная функция качества является количественным, однозначным, универсальным показателем качества исследуемого объекта, и мы использовали ее в качестве критерия оптимизации.

Опираясь на концептуальные основы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза, в соответствии целями, методологическими основаниями интегративной деятельности мы провели *формирующий этап эксперимента*. Применение программно-целевого подхода по реализации Комплексного План-программы развития формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов позволило структурировать и упорядочить управленческую деятельность руководящего состава вуза, преподавательскую, научную и воспитательную работу преподавателей, учебную, внеучебную и научно-исследовательскую деятельность студентов.

В процессе исследования среды продиагностированы частные отклики показателей качества интеграции до проведения формирующего эксперимента и после: уровень сформированности познавательного потенциала личности студента; уровень сформированности общекультурных компетенций; уровень удовлетворенности выпускников подготовкой к профессиональной деятельности; уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью; уровень сформированности общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза; количество внутренних связей внутри образовательной системы вуза, которые проявляются в образовательной, научной и внеучебной деятельности студента и непосредственно оказывают влияние на успеваемость студентов; количество внешних связей в вузе; уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе; уровень взаимоотношений «преподаватель-студент» с точки зрения студентов.

Верификация Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода, проводимая в процессе опытно-экспериментальной работы на основании выделенных критериев, выявила результативность применённых подходов, принципов и технологий, достоверность выделенных закономерностей и механизмов.

По итогам проведения формирующего эксперимента - внедрения и реализации Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей

среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов зафиксировано повышение качественного уровня формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции.

Общие выводы и рекомендации предлагают синтез полученных результатов в процессе исследования и их практическое применение в вузе.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОРГАНИЗАЦИИ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА

1.1. Современные подходы к воспитанию и образованию как основы организации формирующе-развивающей среды вуза

Педагогическая наука и практика определяют вектор общественного развития, направленный на формирование у подрастающих поколений мировоззрения, мировосприятия, норм поведения и общения, понимания общечеловеческих ценностей, способности к принятию и развитию разных культур. Распространение и передача от поколения к поколению информации – знаний и технологий, обычаев и культуры, религии и, наконец, науки – есть то, что качественно отличает человечество от животного мира. Вызовы современности, процессы глобализации и интеграции выдвигают перед образованием задачу формирования личности нового типа, мобильного, конкурентоспособного, нравственно зрелого человека, способного реализовать себя в условиях поликонфессионального мирового сообщества и не теряющего при этом уникальности своих национальных, социокультурных черт и особенностей.

Поведение человека в современном мире может быть прогрессивным – ведущим к развитию индивида и человеческой цивилизации в целом – лишь в том случае, если у него в сознании имеется информационный образ, в достаточной степени адекватный окружающему миру. Сформировать такой образ может образование, построенное в гармоничном единстве обучения и воспитания. В таком случае содержание образования не должно сводиться лишь к изучению основ наук о природе, обществе, человеке, к овладению языками и развитию интеллекта. По-настоящему образованный человек должен не просто существовать внутри социальной структуры, но и быть в состоянии совершенствовать ее. Образованный человек способен к сопереживанию, готов к самостоятельному, компетентному и ответственному действию в экономической, политической, профессиональной и культурной жизни общества.

Добиться такого эффекта в образовании можно лишь в том случае, если наравне с формированием у обучаемого определенного объема знаний воспитывается осознанное стремление к развитию, осознанию смысла своей жизни. Вот почему среди гуманитарных наук сегодня на переднем крае оказалась педагогика – единственная специальная наука об образовании, обучении и воспитании [148, с.86-92].

Научное исследование проблемы организации формирующе-развивающей среды вуза в первую очередь должно опираться на научную теорию, воплощенную в системе понятий, выражающих наиболее существенные черты действительности – парадигму

образования. В мировой практике парадигмы образования складывались на протяжении веков. Они являются культурным достоянием общества и выступают критерием культуры личности, социума в целом. В XX в. сложились предпосылки к разграничению образовательных парадигм, характеризующих мировое образовательное пространство.

Сравнительную оценку различных образовательных парадигм дал В.Я. Пилиповский. [184]. Выбор парадигмы образования определяют бинарные оппозиции, представленные на рисунке 1.1:

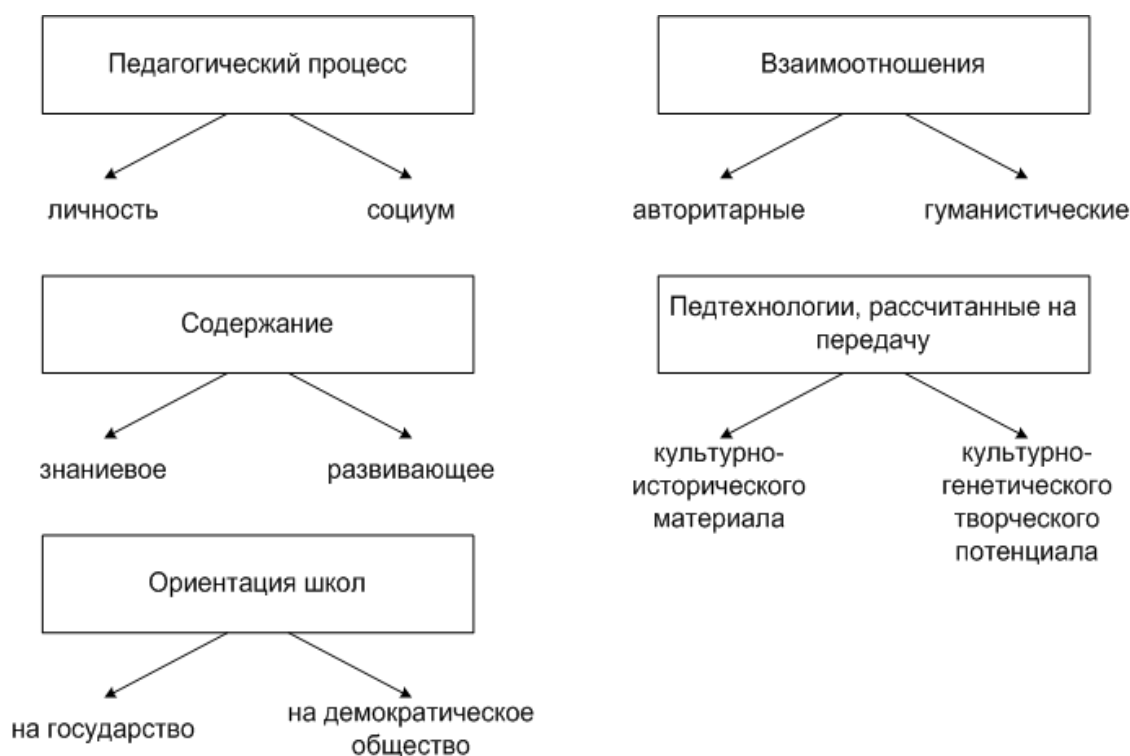


Рис.1.1. Бинарные оппозиции образовательных парадигм

В контексте представленного подхода продолжим градацию образовательных парадигм. К ним отнесем следующие парадигмы:

- 1) «знаниевая» ↔ «культурологическая»;
- 2) «технократическая» ↔ «гуманистическая»;
- 3) «социетарная» ↔ «человеко-ориентированная»;
- 4) «педоцентристская» ↔ «детоцентристская».

Каждая парадигма обучения (воспитания) формировалась в зависимости от доминирования определенного элемента в системе основных параметров образования как социального феномена и культурной ценности.

В ряд элементов, определяющих парадигму образования, входят: представления о системе знаний и умений, необходимых человеку конкретной исторической эпохи; осознание типа культуры и способов развития человека в процессе ее освоения; принципы

кодирования и передачи информации; осмысление ценности и роли образования в обществе; представления об образе и месте педагога как носителя знаний и культуры в образовательном процессе; образ и место растущей личности в структурах воспитания, обучения и образования.

В последнее десятилетие много говорят о развитии педагогической науки через смену парадигм (моделей научной деятельности). Суть смены заключается в переходе, например, от педоцентрического к детоцентрическому (лично-ориентированному) образованию, или замене знаниевой парадигмы образования на культурологическую.

В первом случае теоретические основы процесса образования, раскрываемые через зависимость результативности образовательного процесса от мастерства, творчества, профессионализма, характера деятельности и личностных особенностей педагога, заменяются новыми посылами, которые раскрывают зависимость целей, содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса от особенностей обучаемого, его интересов, ценностных ориентаций и способностей, от степени развития его личности, потребности в самореализации и др.

В педоцентрической парадигме акцент делается на исследование творческого характера педагогической деятельности, на поиск путей повышения мастерства педагогов. Через исследования развития личности педагогов, поиск новых форм повышения квалификации, разработку критериев оценки профессиональной деятельности и аттестации педагогических кадров.

В детоцентрической (лично-ориентированной) парадигме усилен акцент на определение критериев оценки обучаемых, научный поиск условий развития личности, проявления индивидуальности и раскрытия творческого потенциала всех обучаемых, в том числе с проблемами в развитии. Вот почему так востребованы исследования, направленные на изучение особенностей разных уровней обученности и образованности; возможностей сохранения здоровья в процессе обучения с целью правильного выбора типа, уровня, формы и профиля образования для успешной подготовки будущего специалиста к жизни и профессиональной деятельности [141].

Возможно ли, что радикально противоположные на первый взгляд подходы к теории образования совместимы на полипарадигмальном уровне? Возможно, а из этого следует, что педагогические исследования и совершенствование педагогической практики в настоящее время проводятся в контексте и педоцентристской, и детоцентристской парадигмы.

Объединяющей и уравнивающей обозначенные образовательные парадигмы, по нашему мнению, является *гуманистическая (феноменологическая) парадигма*, которая

рассматривает и педагога, и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Ее главной целью выступает персонализированный характер обучения с учетом индивидуальных психологических особенностей обучающихся, создание условий для развития и саморазвития обучаемого, предоставление ему свободы выбора для возможности максимальной реализации своего природного потенциала. Гуманистическая парадигма предполагает свободу и творческий поиск со стороны как ученика, так и педагога. Она ориентирована на духовное развитие личности, диалог, помощь и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании [104].

По справедливому замечанию И.А. Колесниковой, в гуманистической парадигме существует «...иная шкала измерения качества педагогической деятельности, где точкой отсчета становится человек и его движение во времени и пространстве относительно самого себя, динамика индивидуальных личностных свойств и проявлений» [176, с.88].

Актуально мнение коллектива педагогов Кишиневского государственного университета, что «университет – это пространство интеллектуального и духовного обмена, созданного преподавателями и студентами, направленного на передачу культурных, интеллектуальных традиций, формирования менталитета и особого сознания» [44, с.21].

В гуманистической парадигме не существует однозначной, закреплённой нормой истины. Ее надлежит установить в процессе совместной творческой деятельности обучающегося и педагога, что означает ценностно-смысловое равенство обеих сторон в определении целей, содержания и форм педагогического процесса. Подходы, принятые в гуманистической парадигме, в настоящее время находятся в стадии становления и в целом еще не утвердились в мировом образовательном пространстве. Выделим, что гуманистическая парадигма в контексте нашего исследования объединяет следующие парадигмы, отвечающие запросам высшей школы:

1. Андрагогическая парадигма (от греч. *andros* – взрослый человек) – обучение и воспитание взрослого человека, индивида, осознающего свои потребности и способного сознательно удовлетворять их в своей деятельности. Основными категориями андрагогической парадигмы являются:
 - а) *самоактуализация* – осознание субъектом своих потребностей и сознательная деятельность по их удовлетворению;
 - б) *социализация, управляемая социализация*, которая заменяет категорию «воспитание».

В рамках управляемой социализации субъект самостоятельно выбирает ориентиры своего развития, соизмеряет их с установленными обществом и

государством нормами, корректирует их с учетом своих, общественных и государственных возможностей и потребностей. При таком подходе общество и государство, и вуз как их представитель, заинтересованы в расширении образовательных и других развивающих возможностей для каждого субъекта, в выработке механизмов, стимулирующих индивида осуществить выбор ориентиров с учетом социально-культурных и духовно-нравственных традиций и норм.

2. Акмеологическая парадигма (от греч. *акме* – вершина, расцвет) – ориентирует субъект на достижение вершины своих возможностей, на наиболее полную реализацию своего потенциала.

Основное понятие акмеологической парадигмы – *самореализация*: деятельность личности по наиболее полной реализации своего потенциала, достижению вершины своих возможностей. В условиях высшей школы главной целью профессиональной акмеологии является достижение субъектом вершины профессионального мастерства, а также поиск возможностей самореализации в других направлениях деятельности.

3. Коммуникативная парадигма (от лат. *communicare* – делать общим, общаться) – метод взаимообогащения, взаимовоспитания, взаимообучения, которые реализуются в процессе обмена субъектами информацией для распространения и применения полученного ими опыта.

«Сознание личности – это продукт коммуникации с другими членами общества, а также собственной деятельности» [189, с.31].

Основная категория этой парадигмы – *взаимосовершенствование*: совместная деятельность, общение индивидов, имеющие своей целью обогащение совокупного опыта каждого участника на основе обмена знаниями и умениями. Коммуникативная парадигма рассматривает общение как сотрудничество равных по компетентности партнеров, которые в зависимости от содержания обмена могут меняться ролями, становиться то источником информации, то ее потребителем. Коммуникативная парадигма выражает особенности образовательного процесса, выстраиваемого по принципу диалога, богатого импровизацией.

Современный период развития педагогической науки характеризуется открытостью новым идеям, концепциям и направлениям. В ходе смены эпох и поколений исследователей изменяется не только содержание педагогической науки, но и ее восприятие обществом, меняется способ мышления педагогов-исследователей и подходы к изучению, объяснению и преобразованию педагогической реальности.

За точку объединения при рассмотрении обозначенных педагогических парадигм мы возьмем теорию ценностей – аксиологию: философское учение о природе ценностей, их месте в реальности и о структуре ценностного мира, т. е. о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности [269]. Аксиология (от греч. *axio* – ценность, *logos* – учение) как подход способствует удовлетворению потребности в междисциплинарном исследовании и обобщении, а также в теоретическом изучении и философском осмыслении человека как культурного феномена (высшей ценности). Набор ценностей и социально желаемых достижений в аксиологии есть показатель культурного развития отдельного индивида, а также индикатор степени общественного достояния отдельных структурных элементов человеческой жизни. Именно ценности являются критериями характеристики качественной стороны существования человека. Они представляют собой некие эталоны: в науке, например, главная ценность – истина; в морали – добро; в искусстве – красота; в политике – закон; в быту – любовь, справедливость, честь, долг, счастье. Система ценностей исторически нестабильна, каждая эпоха по-своему расставляет в ней приоритеты. Изменения ценностных ориентаций – спутник естественной эволюции общества.

Курс на формирование творческой, самостоятельной, ответственной личности; воспитание социальной ответственности, воли; способности к коллективному созиданию осуществим только на основе глубокого изучения науки и погружения в культуру, освоения ее идей, традиций, конкретного содержания. Такой подход позволяет надеяться, что образование сможет дать обществу высокоразвитых людей, обладающих планетарным мышлением, гражданским сознанием, пониманием неделимости природы и человека, способностью к самореализации.

Ученые-педагоги, характеризуя динамику и тенденции развития образования и воспитания, выделяют различные принципы и подходы, определяя их важность и значимость в процессе образования и воспитания подрастающего поколения.

Французский философ, писатель Ж.-П. Сартр, представитель экзистенциальной педагогики, идеалом личности считал свободного, одухотворенного, думающего, мыслящего человека, и полагал, что основой воспитания должно быть самовоспитание [216].

Основоположник философского течения позитивизма, француз О. Конт [178] определил опыт и теоретическое знание как совокупность субъективных ощущений и переживаний. Позитивисты в педагогике полагали, что для успеха педагогического процесса необходимо помочь ученику выбрать индивидуальный путь, а для этого нужен

поиск оптимальных средств определения задатков, склонностей и уровня интеллектуального развития каждого ребенка.

Американский психолог и педагог Э. Торндайк считал, что педагогика только тогда сможет считаться наукой, когда будет использовать количественные методы исследования образовательного процесса и анализа ответных реакций его субъектов. Будучи сторонником бихевиоризма, Торндайк настаивал на том, что любые стимулы могут быть разработаны заранее в соответствии с целями воспитания. Процесс обучения трактовался как приспособление индивида к среде [169].

Немецкий педагог Ф. Гансберг видел путь становления творческой личности в развитии ее активности. По его мнению, познавательная активность должна формироваться через приобщение к творческой деятельности – написание сочинений, решение творческих задач [235].

Российский ученый-педагог В.В. Краевский [181] в качестве одного из основных принципов называет гуманизацию, т.е. «очеловечивание» образования, которое должно быть ориентировано на уважение к личности воспитанника, на формирование у него самостоятельного мышления, установление гуманных, доверительных отношений между педагогом и учащимся. Краевский характеризует гуманизацию образования как построение отношений участников образовательного процесса на основе смены стиля педагогического общения от авторитарного к демократическому. При этом главное – принцип уважения к личности воспитанника и учет его духовного потенциала путем приобщения к культуре, взятой в аспекте социального опыта. Сущностью образовательного процесса при этом становится целенаправленное превращение социального опыта в личный.

Среди гуманистических тенденций В.А. Сластёнин [243] выделяет главную – ориентацию на развитие личности. При этом, чем гармоничнее общекультурное, социально-нравственное и профессиональное развитие, тем более свободно и творчески индивид реализует свою культурно-гуманистическую функцию в обществе. Данная закономерность говорит о необходимости непрерывного общего и профессионального роста личности. Именно в этом смысле гуманизация рассматривается как фактор гармоничного развития человека.

Гармоничным образование становится в том случае, если, согласно Л.С. Выготскому [113], оно ориентировано на «зону ближайшего развития». Данная ориентация требует выдвижения таких целей, которые обеспечивали бы выработку не обязательно универсальных, но основных объективно необходимых качеств для развития личности в том или ином возрастном периоде. Базовая гуманитарная культура

представляет собой целостность, включающую в себя совокупность ценностных ориентаций и свойств личности, позволяющих ей развиваться в гармонии с общечеловеческой культурой и приобретать социальную и профессиональную устойчивость. В этой связи самоопределение личности в культуре, ее приобщение к национальным традициям, обогащенным общечеловеческим содержанием, составляют ведущее направление гуманизации образования.

В.И. Максакова в качестве одной из тенденций развития образования на современном этапе называет развитие антропологического принципа в педагогике. Педагогическая антропология сегодня играет роль интегрированного «знания о ребенке как о целостном существе, полноценном представителе *homo sapiens*, полноправном участнике воспитательного процесса» [197, с.16].

Мы выделяем интеграцию в качестве одной из основных тенденций развития современного образования. Особенность XXI в. – кардинальное изменение не только социально-экономической, но и духовной жизни. В современном мире важнейшим параметром существования общества выступает глобализация, которая отражает принципы целостности человечества как социобиологического образования, интеграции мирового социально-экономического и культурно-образовательного пространства, идеи «цивилизационного видения» мировых процессов.

М. Terentii, основатель научных подходов в области педагогики и психологии Молдовы, является сторонником гуманистического обучения: «Гуманизация обучения является неперенным условием заинтересованности, и активности студента... она подразумевает исключение административного влияния между преподавателем и студентом... гуманизация образования – это основа социального, морального, культурного и профессионального роста личности студента» [75, с.99].

Система образования в начале XXI в. находится на переходном этапе своего развития, когда тенденции интеграции уже достаточно четко выражены, когда определились такие фундаментальные направления интеграции, как ноосферное, экологическое, технологическое, валеологическое, экономическое и другие, но еще не полностью выражена целостность образования и преемственность образовательных систем.

Обратимся к рассмотрению основных категорий педагогической науки.

Понятие «образование» включает в себя две составляющие: с одной стороны – это процесс передачи социального опыта обществом подрастающему поколению, т. е. процесс обучения, с другой – это уровень овладения человеком социальным опытом. В процессе

передачи обществом опыта подрастающим поколениям у молодежи формируется и собственное отношение к окружающей действительности.

Образование как термин чаще всего рассматривается как отглагольное существительное от глагола «образовывать» и имеет значение «создавать», «формировать», «выращивать», «развивать ментально», «давать вид, образ» – создавать нечто новое, целое.

Обучение – процесс непосредственной передачи и усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся.

Воспитание – это деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, высокой морали, творческого отношения к действительности, научного мировоззрения, высокой культуры труда и поведения. В широком смысле воспитание – это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления.

Развитие – объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных характеристик человека. Развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов.

Формирование – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех без исключения факторов – экологических, социальных, экономических, идеологических, психологических и т. д. Воспитание – один из важнейших, но не единственный фактор формирования личности. Формирование подразумевает некую законченность, достижение определенного уровня зрелости [228, с.34] Соотношение между этими категориями представлено в виде условной схемы (рисунок 1.2), автором которой является И.П. Подласый [там же].



Рис.1.2. Соотношение факторов формирования личности

На рисунке проиллюстрировано, что формирование и развитие личности носит приоритетный характер, что в контексте нашего исследования подтверждает актуальность заявленной тематики. Предметом нашего исследования является среда высшего учебного заведения, где органично связаны между собой образование и воспитание студентов.

В психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к определению термина «образование». Они в той или иной степени охватывают семантические поля, характеризующие это слово:

- а) процесс создания, порождения чего-то нового;
- б) формирование чего-либо согласно заданному образцу;
- в) нечто структурно сложное:
 - «явление деятельности по определению и формированию образа человека и его места в мире» (И.Я. Лернер) [190, с.6.];
 - «общественно организованный и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предшествующими поколениями последующим социально значимого опыта, представляющий собой в онтогенетическом плане становление личности в соответствии с генетической программой и социализацией личности» (П.И. Пидкасистый) [225, с.185];
 - «формирование образов, законченных представлений об изучаемых предметах... объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый» (И.П. Подласый) [212, с.27];
 - «овладение личностно определённой системой научных знаний, практических умений и навыков и связанный с ними тот или иной уровень развития ее умственно-познавательной и творческой деятельности, а также нравственно-эстетической культуры, которые в своей совокупности определяют ее социальный облик и индивидуальное своеобразие» (И.Ф. Харламов) [274, с. 118];
 - «особый вид целенаправленной деятельности по подготовке человеческих существ к участию в жизни общества, состоящей из деятельности воспитания и обучения и осуществляемой в интересах человека, общества и государства» (В.В. Краевский) [166, с.33];
 - «трансляция социального опыта во времени истории и воспроизводство устойчивых форм общественной жизни в пространстве культуры» (В.В. Рубцов) [237, с. 6];
 - «единый процесс физического и духовного формирования личности, процесс социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы,

на исторически обусловленные, более или менее четко зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» (В.А. Сластёнин) [228];

- многообразная личностно-ориентированная деятельность, обеспечивающая саморазвитие и самореализацию, личностный рост человека в динамичной социокультурной среде (Г.М. Коджаспирова) [173];
- «социокультурный феномен, открытая, гибкая и целостная система преемственных образовательных программ, государственных стандартов, образовательных учреждений и органов управления; определяющий фактор развития общества и положения государства в современном мире; целенаправленный и непрерывный процесс и результат развития личности путем организованного обучения, воспитания и самообразования в интересах самой личности, общества и государства» (В.Д. Симоненко) [242, с.23]. В данном случае образование трактуется как широкое понятие, включающее в себя и обучение, и воспитание.

В ряде источников образование трактуется как социальное явление, как объективная общественная ценность, нравственный, интеллектуальный, научно-технический, духовно-культурный и экономический потенциал любого общества. Образование определяется как «единый процесс физического и духовного становления и саморазвития личности, ее социализации, сознательно ориентированный на некоторые идеальные образы, на исторически обусловленные, зафиксированные в общественном сознании социальные эталоны» [228, с.78]. Авторами подчеркивается, что образование как социальное явление – это относительно самостоятельная система, функцией которой является обучение и воспитание членов общества, ориентированные на овладение определенными знаниями (прежде всего научными), идейно-нравственными ценностями, умениями, навыками, нормами поведения, содержание которых в конечном счете определяется социальноэкономическим и политическим строем данного общества и уровнем его материально-технического развития.

Стремительное развитие науки и бурный прогресс во всех отраслях промышленности, экономики, сферы услуг требует технологии опережающего образования. А.Д. Урсул пишет: «Образовательная деятельность с точки зрения формирования человека, предворяя все иные деятельность процессы, должна развиваться более ускоренными темпами, чем остальные формы социальной активности... Образование, понимаемое в таком ракурсе, будет не просто транслировать от поколения к поколению уже существенно устаревшие (и во многом бесполезные) для принятия решений знания, но и более эффективно способствовать формированию антикризисных

действий» [262, с. 26].

Наиболее широко к определению понятия «образование» подходит Б.С. Гершунский, теоретик в области философии образования. Он выделяет четыре аспекта содержательной трактовки этого понятия:

1. Образование как ценность. Ценностная характеристика образования предполагает рассмотрение трех взаимосвязанных блоков: ценность общественная, ценность государственная, ценность личностная.
2. Образование как система. Подразумевается наличие общих, инвариантных качеств, характеризующих как систему в целом, так и образующие ее компоненты, независимо от их уровня и профиля.
3. Образование как процесс. Это взаимодействие не только педагога с учащимися, но и учащихся друг с другом. По своей сути образование – это процесс движения от целей к результату.
4. Образование как результат. Основные результативные компоненты: грамотность – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет [118].

В качестве результативного критерия образовательного процесса предлагается качество образования «как соотношение цели и результата, как мера достижения целей при том, что цели (результаты) заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития» [260, с.33]. В этом случае результатами образования выступают: знания, умения, навыки; показатели личностного развития (уровень развитости интеллектуальной, эмоциональной, волевой, мотивационной и других сторон личности); отрицательные эффекты (последствия) образования (перегрузка, переутомление, дефекты здоровья, отвращение к учению); динамика профессиональной компетентности педагога и его отношения к работе; рост престижа образовательного учреждения в социуме.

В приведенных выше определениях обозначены различные подходы к трактовке исходного термина «образование». В некоторых из них сущность образования выводится из знаниевой, императивной педагогики, рассматривающей обучение как процесс передачи знаний, умений и навыков. Обучаемый здесь выступает в качестве объекта обучения. В других определениях отдается приоритет саморазвитию и самореализации человека в процессе образовательной деятельности. В таком случае обучаемый является активным субъектом образовательного процесса. Именно на такую трактовку мы опираемся в нашем исследовании.

Долгое время понятие «образование» употреблялось как синоним понятия «воспитание» в широком смысле. На протяжении столетий содержание понятия «воспитание» неоднократно изменялось и корректировалось. До реформ Петра I под воспитанием понималось «вскармливание, выращивание», поскольку само слово имеет общий корень со словом «питание» [248, с.35]. В словаре В.И. Даля сказано, что воспитывать – значит «заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; в низшем значении вскармливать, взращивать (о растении), кормить и одевать до возраста; в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно» [249, с.27].

По определению ЭСБЭ (в редакции 1892 г.) воспитание «есть преднамеренное воздействие взрослого человека на ребенка или юношу, имеющее целью довести его до той доли самостоятельности, которая необходима человеку для исполнения своего назначения человека на земле» [285].

Толковый словарь С.И. Ожегова описывает воспитание как «навыки поведения, привитые семьей, школой, средой и проявляющиеся в общественной жизни» [219, с.578].

Традиционно воспитание рассматривается с позиций обладания: общества – личностью, личности – социальными и культурными ценностями, человека – человеком и т.д. Бытийный (или онтологический) подход к воспитанию переводит восприятие человека в сферу активности, деятельности, субъектности. Воспитание при таком подходе предполагает саму жизнь, а не «подготовку к жизни», когда всякое взаимодействие педагога с воспитанником приводит к содержательному обогащению жизни каждого из участников взаимодействия.

В целях конкретизации основных положений приведем определения понятия «воспитание» наиболее известных в педагогической теории авторов.

«Воспитание – целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. В узком социальном смысле под воспитанием понимается направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него определенных знаний, умений, навыков, взглядов и убеждений, нравственных ценностей, политических ориентаций, подготовки к жизни. В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива воспитателей на воспитываемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемых в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающих весь учебно-воспитательный

процесс. В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных задач» [228].

«Воспитание в широком смысле рассматривается как общественное явление, как воздействие на личность. В данном случае воспитание отождествляется с социализацией» [243].

«В результате социализации индивида происходит формирование его качеств, убеждений, моделей поведения <...> Через социализацию индивид получает собственный жизненный опыт, налагает на себя конкретные роли и функции, добывает знания, формирует умения и навыки, привычки, необходимые для успешной реализации взятых на себя ролей и функций. Основными механизмами социализации являются: имитация, моделирование, обучение и социальный контроль» [174, с.30].

«Основная цель воспитания состоит в свободном, гармоничном развитии человека и формировании креативной личности, которая может адаптироваться в изменяющихся условиях жизни» [189, с.172].

В *психологии* воспитание рассматривается в первую очередь как «деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта; планомерное и целенаправленное воздействие на сознание и поведение человека с целью формирования определенных установок, понятий, принципов, ценностных ориентаций, обеспечивающих условия для его развития, подготовки к общественной жизни и труду»

С точки зрения *философии* воспитание – целенаправленный процесс взаимодействия одного поколения с другим, осуществление передачи эстафеты жизни старшими молодому поколению. В жизни как смене одного поколения другим, воспитание предстает условием такой смены.

С точки зрения *генетики* воспитание – необходимая и обязательная часть той социальной среды, благодаря которой осуществляется выживание рода человеческого. При этом благодаря экологически чистому бытию и воспитанию происходит психосоматическое совершенствование человека.

Воспитание можно рассматривать и с *биологической* точки зрения: как развитие жизненно важных навыков, умение приспосабливаться к жизни, продолжать род.

С *философско-религиозной* позиции, воспитание – действенное орудие осуществления божественных замыслов на Земле. Воспитание является тем божественным механизмом, с помощью которого осуществляется передача веры из поколения в поколение и познание человеком Бога [248, с.32].

С *социально-культурной* точки зрения воспитание представляет собой объективный социальный механизм передачи между поколениями жизненно важного опыта.

Воспитание как *всеобщая категория*, идея отражает объективный конкретно-исторический процесс (общественные отношения, общественную деятельность), благодаря которому осуществляется преемственность между поколениями путем трансляции культуры и воспроизводства производительных сил.

Воспитание как *общественное явление* имеет своим назначением исполнение объективной функции общественного механизма взаимодействия между поколениями. Оно обеспечивает вхождение подрастающих поколений в жизнь общества, становление их личностями, активными субъектами конкретно-исторического процесса.

Воспитание как объективное *конкретно-историческое явление* имеет своим содержанием эмпирический опыт познания мира человечеством, постепенно осмысливаемый и теоретически обобщаемый. Этот опыт передается детям, особенно в таких видах общественной деятельности, как производительный труд, жизнеобеспечение и культура. Но одновременно содержанием воспитания является и опыт мировой общественной воспитательной практики. Именно этот опыт и обеспечивает возможность трансляции подрастающим поколениям культуры общества во всех областях общественной жизни и сознания.

Влияние среды и воспитание относятся к внешним факторам развития личности. Природные же склонности и влечения, а также вся совокупность чувств и переживаний человека, которые возникают под влиянием внешних воздействий (среды и воспитания), относятся к факторам внутренним.

Воспитание как *педагогическое понятие* включает в свое содержание три существенных признака:

- целенаправленность, наличие образца в качестве социально-культурного ориентира;
- соответствие процесса воспитания наличествующим социально-культурным ценностям как достижениям исторического развития человечества;
- присутствие определенной системы организуемых влияний.

В качестве объективных механизмов воспитательного взаимодействия взрослых с подрастающим поколением ученые выделяют непосредственное общение, деятельность и порождаемые ими взаимоотношения. Именно эти механизмы объективно и эффективно способны влиять как на развитие необходимых привычек и навыков, так и на становление сознания личности, духа, самости. В основе таких воспитывающих форм взаимодействия лежат коллектив, социальная общность, среда. Среди них наиболее сильно воспитательное воздействие семьи, затем – общества, государства, системы образования, средств массовой информации и др.

Критерием действенности и эффективности воспитания в обществе выступает природосообразная и культуросообразная развитость индивида. Речь идет о самых общих критериях его соответствия требованиям общечеловеческих, правовых и моральных, природных и культурных норм поведения.

Как показывают результаты анализа научных источников, в современном образовании проблемы воспитания решаются многогранно:

- как личностное становление человека в деятельности;
- как процесс субъектной самореализации человека в процессе общения;
- как систематизация жизнедеятельности человека в учреждении образования;
- как управление воспитывающей средой образовательного учреждения [200, с.36-41; 50; 9].

Воспитательный процесс – это совокупность закономерных воспитательных взаимодействий, обеспечивающих формирование и развитие личности. Воспитание включает процесс воспитательных воздействий, процесс принятия их личностью и возникающий при этом процесс самовоспитания.

Одна из важнейших функций вузовского воспитания – трансляция профессиональных и гуманистических ценностей. При этом первостепенное значение приобретает социокультурная среда, в рамках которой протекает становление личности будущего специалиста. Среда проектируется по образцу будущей деятельности специалиста и дополняется новыми параметрами с учетом требований, предъявляемых работодателями [199, с.77].

Высшая школа – неотъемлемый институт общества, ориентированный на подготовку специалистов высшей квалификации, на становление духовного облика наиболее образованных индивидов, способных не только развивать избранные сферы деятельности, но и руководить прогрессом общества. В этом плане подготовка специалистов разделяется на две взаимосвязанные задачи:

- 1) обучение – формирование профессионалов в определенной области деятельности;
- 2) воспитание – формирование и дальнейшее совершенствование системы убеждений, духовно-нравственных и социально-культурных качеств, предусматриваемых получаемым образованием и соответствующих нормам и традициям общества и государства.

Концептуально университет, аккумулируя в себе кадровые, материальные и методические ресурсы, выступает как центр социокультурного пространства, формирующий позитивные социальные воздействия на студента, предотвращающий его

антисоциальные и антигуманные действия, поддерживающий его психологически, способствующий его гармоничному развитию и самовоспитанию [147].

Таким образом, анализ образовательных парадигм в контексте обозначенной проблематики – рассмотрения основ формирующе-развивающей среды вуза – показывает, что уравнивающей образовательные парадигмы является *гуманистическая (феноменологическая) парадигма* образования, которая рассматривает и педагога, и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса. Целью гуманистического обучения и воспитания является всестороннее и гармоничное развитие природных сил и способностей человека. Объединяющей рассмотренные педагогические парадигмы нами определена теория ценностей – аксиология: как учение о природе ценностей, о связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. В настоящее время эти ценности являются приоритетными в личностно-ориентированных подходах к обучению и воспитанию, предусматривающих дифференциацию, индивидуализацию, вариативность и адаптивность образовательной деятельности к интересам, способностям и потребностям личности.

1.2. Теоретические основы организации формирующе-развивающей среды вуза

Современные педагогические парадигмы рассматривают обучающегося в качестве центрального элемента образовательной системы (§ 1.1.). Актуальность данного подхода в рамках высшей школы обусловлена вопросом повышения качества подготовки будущих специалистов, пересмотром традиционных подходов к обучению и воспитанию в вузе. Необходимо говорить о создании единого формирующе-развивающего пространства, о формировании среды вуза.

В основе современной интерпретации идеи обучения через создание обучающей среды лежит «конструктивистская дидактика» – направление современной дидактики, быстро завоевавшее ведущие позиции в развитых странах Запада.

Элементы того, что в настоящее время обобщенно называют «конструктивистской дидактикой», мы находим практически во всех реформ-педагогических направлениях (педагогика М.Монтессори, Д.Дьюи, С.Френе; вальдорфская педагогика; Йена-план и др.). Благодаря исследованиям когнитивного развития ребенка в школе Ж.Пиаже многие элементы в практике (дидактике и методике) школ этих направлений нашли свое обоснование со стороны теории развития. Кроме того, последователи Ж.Пиаже пытались сами создать дидактику на основе его теории (прежде всего, ученик Ж.Пиаже Х.Эббли,

создававший дидактику в непосредственном сотрудничестве со своим учителем). Помимо Ж.Пиаже к «отцам-основателям» современной конструктивистской дидактики (прагматического конструктивизма) относят Д.Дьюи и Л.С. Выготского.

Конструктивизм представляет собой теорию познания, которое рассматривается как процесс реконструкции реальности, что позволяет человеку адаптироваться к окружающей среде (Ж.Пиаже). Конструктивизм фокусируется на идее получения знания с помощью внутренних ресурсов личности, по собственной инициативе, в результате активной деятельности в процессе обучения. В этом случае внешнее воздействие не считается заранее определенным. Акцент ставится на действие, которое происходит внутри человека; конструктивная концепция фактически лежит в основе парадигмы личностно-ориентированного обучения.

«Целостная личность, субъект, который строит сам себя – основополагающий элемент постмодернизма (конструктивизма)» [16, с.106].

Важно, что при всех существенных различиях общим для всех этих направлений является то, что источник развития следует видеть не в обучающих действиях взрослых, но в «самостроительстве» обучаемого, в его интерактивном взаимодействии со средой своего обитания. При этом среда обитания или обучающая среда включает в себя и соответствующую культуру.

Идея обучающей среды – это антитеза основного положения традиционных систем обучения, утверждающих ведущую роль взрослого. В этом отношении следует различать идеи крайнего, правого конструктивизма, стремящегося свести роль взрослого к минимуму, и менее радикальные позиции.

В контексте нашего исследования и позиции интенции человека к освоению окружающей его среды выделим целый ряд современных (последняя четверть XX в.) общеметодологических подходов, которые во многом определяют облик современной постнеклассической науки. Наиболее значительные из них – синергетика Г.Хакена, концепция автопоэзиса У.Матураны и Ф.Варелы, теория диссипативных структур И.Р. Пригожина, философская герменевтика, построенная на основополагающих идеях В.Дильтея, Г.Гадамера, Э.Гуссерля, аксиологический, антропологический и психотерапевтический подходы [87].

Рассмотрим их более подробно.

Создателем *синергетического направления* и изобретателем термина «синергетика» является профессор Штутгартского университета и директор Института теоретической физики и синергетики Г.Хакен. Сам термин «синергетика» происходит от греческого *synergeia* – содействие, сотрудничество, «вместедействие». По Хакену,

синергетика занимается изучением систем, состоящих из большого (очень большого, «огромного») числа частей, компонентов или подсистем – одним словом, деталей, сложным образом взаимодействующих между собой. Слово «синергетика» и означает «совместное действие», подчеркивая согласованность функционирования. Синергетика рассматривается как феномен постнеклассической науки.

Концепция автопоэзиса, или автопоэзийных систем, была впервые предложена чилийскими биологами У.Матураной и Ф.Варелой в 1973 г. Авторы концепции рассматривают жизнь как автопоэзис (от греч. *auto* – сам и *poiesis* – создание, производство). Автопоэзийная система состоит из сети процессов, которые постоянно воспроизводят свои компоненты, таким образом отделяя себя от окружающей среды. Это определяет автопоэзийную систему как автономную единицу, она сама заботится о собственном поддержании и росте и воспринимает окружение лишь как возможную причину нарушения внутреннего функционирования. Ф. Хейлигхен применял концепцию автопоэзиса для анализа социальных систем в методологии науки как еще одну теоретическую модель развития научного познания, но в психологии она пока не получила распространения.

Еще одной общенаучной методологической концепцией является *теория диссипативных структур* И.Р. Пригожина [232]. Диссипативными И.Р. Пригожин назвал структуры, которые находятся в состоянии постоянной нестабильности, но имеют тенденцию к самоподдержанию в них определенного порядка. При достижении такой структурой определенной точки (так называемой точки бифуркации) достаточно очень небольшого по сравнению с размерами структуры усилия, чтобы она изменила свой путь развития. Теория диссипативных структур – еще одно из явлений постнеклассического научного мышления. Как уже было отмечено, классическая научная рациональность базируется на дихотомии внешнего мира, упорядоченного по законам ньютоновской механики, и внутреннего мира, т. е. душевного мира человека.

В основе *герменевтического подхода* лежит философская герменевтика: теория понимания и интерпретации гуманитарных явлений, построенная на основополагающих идеях В.Дильтея, Г.Гадамера, Э.Гуссерля. С позиций герменевтики, воспитание – это обращение к психическому опыту субъекта, к его «жизненному миру», который проявляется как переживание. Воспитание в духе герменевтики должно научить ребенка понимать окружающих людей и самого себя. Понимание в герменевтике рассматривается как процедура осмысления: постижение смысла в любых проявлениях человеческой культуры.

Аксиологический подход В.А. Сластёнина, И.Ф. Исаева, Е.Н. Шиянова базируется на философской теории ценностей, которая оформилась как самостоятельная научная дисциплина во второй половине XIX в. В XX в. теория ценностей получила широкое распространение в различных сферах научной мысли, в том числе в педагогике, в частности, в теории воспитания. Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самой себе. Воспитание в системе педагогической аксиологии строится как процесс освоения ценностей, их интериоризации.

Антропологический подход С.Н. Гаврова, Ю.В. Микляевой, О.Г. Лопатиной и Ш.А. Амонашвили развивается в рамках педагогической антропологии и позиционируется как направление современной педагогики, интегрирующее «знание о ребенке как целостном существе, полноценном представителе вида *homo sapiens*, полноправном участнике воспитательного процесса» [115, с.16]. Следует отметить, что антропологический подход широко и своеобразно воплощается в практике «гуманистической педагогики».

В качестве объединяющего вышеперечисленные подходы минимум по одной из составляющих, мы предлагаем *средовой подход* как методологическую установку, которая рассматривая проблемы педагогики сквозь призму среды, дает ее комплексное, многогранное видение.

Отметим, что каждый из обозначенных методологических подходов в той или иной мере апеллирует к понятию среды.

Выделенный нами средовой подход ориентирует на рассмотрение процесса развития личности в зависимости от характеристик и условий окружающей его среды. В рамках данного подхода под средой подразумевается все, что окружает субъекта, и посредством чего он реализует себя как личность. Этот подход предусматривает систему действий со средой, которые обеспечили бы ее превращение в формирующе-развивающую среду.

Высшее образование находится в стадии трансформации от старой модели к новой – компетентностной. Под компетентностной моделью в настоящем исследовании следует понимать ведущую концептуальную идею, которая определяет направление изменений в системе высшего образования и предполагает постепенный переход к такому обучению, основным результатом которого станет не просто система знаний, умений и навыков как таковая, а набор компетенций. Активные и интерактивные методы обучения; обучение через создание среды, основанной на принципах прагматического конструктивизма; различные формы учебной самоорганизации выходят на передний план при реализации компетентностного подхода. Преимущество отдается смешанным формам обучения, к

многообразие методов и подходов к обучению, к педагогической эклектике: взаимопроникновению разных методов, взаимодополнению одних другими.

Чтобы определить научно-теоретические проблемы рассматриваемой проблематики исследования, разработать стратегию и основные способы ее реализации, обратимся к рассмотрению феномена «среда» в контексте нашего исследования.

Ж.Пиаже большое значение в процессе развития психики уделял роли адаптации индивида к окружающей среде, вырабатывающей так называемые операциональные структуры. Операцией, по Пиаже, является внутреннее действие субъекта, генетически производное от внешнего, предметного действия. «Человеческое существо с самого своего рождения погружено в социальную среду», – эти знаменитые слова Пиаже являются ключом к пониманию процессов и явлений «вхождения» человека в среду, его трансформации под влиянием среды, и преобразования среды самим человеком.

Д.Дьюи определяет истинную окружающую среду человека как объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других людей. И тут можно говорить только о личной окружающей среде. В этом смысле разговоры о персональной обучающей среде должны начинаться с того, что является для человека персональной средой в широком значении. Определение персональной обучающей среды звучит как «часть персональной среды, которая связана с обучением, освоением форм поведения».

Изучая проблемное поле понятия «образовательная среда», мы считаем нужным затронуть историографические аспекты проблемы. В педагогике они связаны с именами К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, Я. Корчака, П.Ф. Лесгафта и др.

В трудах К.Д. Ушинского была выдвинута идея о связи школы с жизнью, зависимости направления и содержания общественного развития от деятельности воспитанников [264]. Н.И. Пирогову были присущи убеждения, что представления о смысле и цели существования человека зависят не только от его природных склонностей, но также от социального окружения, влияния со стороны других людей. Большинство людей выбирает принятое в обществе решение проблемы смысла жизни. Есть люди, пытающиеся согласовать нравственно-религиозные основы воспитания со светскими традициями или изменить вектор общественных взглядов. Но оптимальный, по мнению Н.И. Пирогова, путь – дать человеку широкое образование, не делая упор на узкую специализацию, воспитывать не негоциантов, солдат, моряков, юристов, а воспитывать личность, ее волевые и нравственные качества, приготовить человека воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой [227].

Я.Корчак типологизировал среды на «догматическую», «идейную», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры» [179]. П.Ф. Лесгафт выявил

взаимосвязь типа личностного развития ребенка («лицемерный тип», «честолюбивый тип», «добродушный тип») с педагогической средой семейного воспитания [191]. Среди педагогов, внесших вклад в изучение среды в первой половине XX в., можно выделить С.Т. Шацкого. Им была разработана концепция взаимодействия школы со средой – «педагогика среды», в рамках которой рассматривалась проблема организации воспитательного процесса внутри школы с учетом влияния окружающей среды на ее коллектив и проблема активного участия коллектива школы в общественно полезной деятельности, в преобразовании среды [280].

В 40–50-х гг. XX в. в педагогике происходит размежевание понятий «среда» и «воспитание». Если раньше термины «среда» и «воспитание» воспринимались как взаимозаменяемые, то теперь эти понятия рассматриваются в триаде: среда, наследственность и воспитание [78].

В 60–80-е гг. в исследовании среды используются методы системного анализа учебно-воспитательного коллектива и его связей с социальной средой. Л.И. Новикова рассматривает проблему среды в контексте школьной воспитательной системы и средовой подход в воспитании определяет как совокупность принципов и способов использования воспитательных возможностей среды в личностном развитии школьников. Подразумевается изучение школьников как объектов воспитания, прогнозирование их развития, проектирование и реализация воздействий среды на школьников и школьников на среду. При этом учитывается, что любой среде присущи некоторые общие свойства: среда что-то позволяет субъекту и как-то влияет на него. Она «посредствует» субъекту в реализации его целей и опосредует его качества [217].

А.В. Мудрик рассматривает среду в широком смысле (городская или сельская среда общения) и в узком смысле (сфера непосредственных контактов обучаемых), тем самым акцентируя внимание на понятии «среда общения». Рассматриваются особенности общения в той или иной сфере социального пространства в зависимости от возраста [210].

В 90-е гг. прошлого столетия рассмотрение феномена образовательной среды непосредственно связано с демократизацией общества, гуманизацией образования, развитием личностно-ориентированного подхода в построении образовательных систем. Акцент переносится с рассмотрения среды в рамках адаптивной функции образования, подготовки человека к выполнению определенных ролей в обществе на рассмотрение среды в русле развивающей функции образования (развитие в человеке способности к совершенствованию себя и окружающего мира).

Приведем определения понятия «образовательная среда» в наиболее известных трактовках:

- «часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов, образовательного материала и субъектов образовательных процессов» (Н.Б. Крылова) [183, с.25];
- «совокупность всех возможностей обучения и развития личности, причем возможностей как позитивных, так и негативных» (С.Д. Дерябо) [125];
- «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» (В.А. Ясвин) [289, с.14];
- «полиструктурная система прямых и косвенных взаимодействий педагогов и учащихся, явно и неявно реализующих представленные психолого-педагогические установки, цели, методы, средства и формы организации учебного процесса, с одной стороны, и результативные характеристики связанного с этими взаимодействиями психического развития учащихся – с другой» (В.В. Рубцов, Н.И. Поливанова, И.М. Улановская и др.) [219, с.108];
- «система ключевых факторов, определяющих образование и развитие человека: люди, которые влияют на образовательные процессы; общественно-политический строй страны; природная и социокультурная среда; средства массовой информации; случайные события; совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности» (Ю.Н. Кулюткин, С.В. Тарасов) [256, с.5-12];
- «развивающийся континуум пространственно-временных, социально-культурных, деятельностных, коммуникативных, информационных и др. факторов, которые предстают как целенаправленно создаваемые и спонтанно возникающие условия взаимодействия развивающейся личности и объективного мира высшей школы» (А.И. Артюхина) [86, с.12].

Государственный университет Молдовы рассматривает инновационную систему университета в качестве предпринимательской среды. «Университетские менеджеры в будущем должны основываться именно на предпринимателях, предпринимателях университетской среды. Другими словами они должны приложить усилия и создавать благоприятные организационные условия для того, чтобы каждый сотрудник университета или, как минимум, большинство членов организации стали предпринимателями, т.е. работали и действовали в университетской среде, как предприниматели» [56, с.34].

В разных подходах среда в качестве предмета теории, эксперимента и практики

рассматривается как [222]:

- факт обучения и развития учащегося (она есть, но никакого влияния на развитие учащегося не оказывает);
- фактор обучения и развития учащегося (взаимодействие учащегося и среды осуществляется по субъект-объектной схеме: учащийся выступает в качестве объекта, принимающего это воздействие);
- условие обучения и развития, когда образовательная среда представляет собой совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей;
- средство для обучения и развития учащихся (средство, используемое педагогом, либо субъективное средство развития учащимся самого себя);
- предмет проектирования и моделирования, когда в соответствии с целями обучения и особенностями контингента учащихся теоретически проектируется и практически моделируется тип образовательной среды;
- объект психолого-педагогической экспертизы, когда образовательная среда оценивается по определенным критериям и с помощью соответствующих методов.

В.И. Слободчиков выделяет три способа организации среды в зависимости от типа связей и отношений в ней:

- по принципу единообразия (доминируют административно-целевые связи и отношения, показатель структурированности стремится к максимуму);
- по принципу разнообразия (связи и отношения носят конкурирующий характер, идет борьба за ресурсы, начинается атономизация образовательных систем, разрушающая образовательное пространство, показатель структурированности стремится к минимуму);
- по принципу вариативности как единства многообразия (связи и отношения имеют кооперирующий характер, идет объединение разного рода ресурсов в рамках образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам; показатель структурированности стремится к оптимуму) [244].

В контексте рассматриваемой проблематики представляет интерес типологизация сред следующих авторов.

К.Г. Кречетников дает классификацию сред по следующим критериям [182]:

- по стилю взаимодействия внутри среды (конкурентная – кооперативная, гуманистическая - технократическая и т.д.);
- по характеру отношения к социальному опыту и его передаче (традиционная – инновационная, национальная – универсальная и т. д.);

- по степени творческой активности (творческая – регламентированная);
- по характеру взаимодействия с внешней средой (открытая – замкнутая).

С.Ф. Сергеев дифференцирует обучающие среды по способу организации [240, с.63-69]:

- естественные и искусственные (искусственные создаются в виде учебных систем для направленной адаптации к социальным и профессиональным средам);
- предметные и информационно-динамические (вторые меняют свойства в процессе обучения в логике среды и активности обучаемого);
- высокоточные имитационные, с переменной реалистичностью и абстрактные (по степени подобия профессиональным средам).

А.И. Артюхина представляет типологию сред по шести позициям:

- педагогические функции (дидактическая, воспитательная, интеллектуально-развивающая);
- профиль образовательного учреждения (среда дошкольного учреждения, школы (гимназии, лицея), колледжа, вуза, университетского округа);
- местонахождение в организационной структуре (среда кафедры, факультета, вуза, среда учреждения для учебно-производственной практики);
- сообщество вовлеченных в образовательный процесс участников (среда академической группы, курса, проектная группа и т. п.);
- структурно-качественным характеристикам (на основании адаптивной функции, включенности в культуру и т. д.);
- включенность среды в содержание образования (при реализации личностно-развивающей образовательной модели, когда опыт, обретаемый в среде, является одним из источников содержания образования) [86].

Рассматривая структуру среды существования и развития человека, Е.А. Климов [170] выделяет социально-контактную, информационную, соматическую и предметную части среды. Социально-контактная часть среды включает личный пример окружающих, их культуру, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения; устройство групп, с которыми контактирует человек, место человека в структуре своей группы. Информационная часть среды содержит устав учебного заведения, правила личной и общественной безопасности, средства наглядности, рекламы, традиции данного сообщества, а также персонально адресованные воздействия. Соматическую часть среды по отношению к психике человека составляет собственное тело и его состояние. В предметную часть среды включены материальные условия учебы, работы, быта; физико-химические, биологические, гигиенические условия (микроклимат, чистота воздуха).

В.А. Ясвин проводит анализ взаимодействия личности и образовательной среды на основе четырехкомпонентной модели [289]:

- 1) субъекты образовательного процесса;
- 2) социальный компонент образовательной среды (обеспечение возможностей удовлетворения и развития потребностей субъектов в ощущении безопасности, в сохранении и улучшении самооценки, в признании со стороны общества, в самоактуализации, т. е. комплекса социально ориентированных потребностей);
- 3) пространственно-предметный компонент образовательной среды (организация гетерогенной и сложной пространственно-предметной структуры предоставляет субъектам комплекс возможностей для проявления самостоятельности и свободной активности);
- 4) технологический (или психодидактический) компонент образовательной среды (обеспечение качества связей между пространственно-предметным и социальным компонентами).

Каждая из приведенных типологий условна: на практике, как правило, имеет место сочетание иногда весьма противоречивых качеств сред.

Важной характеристикой современной среды вуза является взаимодействие множества локальных сред, взаимное использование тех или иных особенностей инновационных сред одной страны в образовательном пространстве других стран, что создает схожие образовательные ситуации во многих странах и способствует развитию высшего образования в целом. Это проявление тенденции интеграции образовательных систем разных стран в единое пространство.

В.И. Слободчиков отмечает, что образовательная практика в качестве особой сферы, как органическое целое, способное к развитию, выступает в трех взаимосвязанных предметных проекциях: образовательные среды, институты, процессы [244]. Каждая из проекций сферы образования возникает в результате «пересечения» двух других: образовательные институты и процессы образуют образовательные среды; институты и среды порождают процессы; среды с образовательными процессами порождают образовательные институты. Совокупности институтов и образовательных процессов и их соотношение задают общее представление о среде.

В.А. Козырев рассматривает образовательную среду как часть жизненного пространства индивида. Такой подход позволяет автору говорить о существовании образовательной среды личности, группы, коллектива; обосновать организацию построения образовательной среды как пространства отношений, а также раскрыть процесс самоорганизации личности в среде. При этом развитие личности в жизненном

пространстве выражается в следующих процессах:

- 1) расширение жизненного пространства – как размеров поля, так и его дифференцировки и временной перспективы (глубины прошлого и будущего);
- 2) дифференциация жизненного пространства: включение в него новых представлений, мыслительных процессов, социальных отношений, видов деятельности;
- 3) возникновение закономерных упорядоченных связей между элементами жизненного пространства (установками, когнитивными процессами, аффективными реакциями);
- 4) возрастание способности жизненного пространства к изменению, эффективному приспособлению к требованиям окружающего мира. В качестве движущей силы процесса выступает потребность. [175, с.252].

Л.И. Новикова предлагает несколько вариантов использования среды:

- восприятие: знакомство с определенными компонентами;
- востребование: путь актуализации незадействованных ранее компонентов, аспектов;
- воображение: путь формирования образа среды, который предполагает создание вымышленной реальности;
- восполнение: привнесение в среду недостающего для выполнения определенных функций содержания;
- воссоздание: восстановление прерванных связей не только со своим историческим прошлым, но и с утратившим значение настоящим;
- воспрепятствование: нейтрализация отрицательных тенденций, явлений, угрожающих стабильности среды;
- воспроизводство: использование тех или иных культурных образцов, потребность в которых диктуется задачами воспитания [217].

Важным для рассмотрения формирующе-развивающей среды является, на наш взгляд, сочетание различных подходов, теоретических и эмпирических изысканий, позволяющих всесторонне изучить среду как феномен, а также личностно-профессиональное развитие субъекта в ней. Это дает возможность комплексно подойти к вопросу, какие преобразования в среде вуза необходимо провести, чтобы она стала формирующе-развивающей средой.

Что может стать методологической основой формирующе-развивающей среды вуза? В условиях, когда необходим поиск методов, позволяющих выстроить взаимоотношения человека со средой, средовый подход позволяет выявить сложную

специфику явлений и процессов, обнаружить многообразные возможности взаимодействия личности и среды вуза. Средовой подход [201] позволяет разрешить противоречие между тенденцией полнее использовать возможности среды и отсутствием соответствующих технологий. В этом смысле данный подход является условием реализации и важным дополнением к существующему инструментарию образовательной системы. На уровне обыденного понимания средовой подход есть отношение человека к среде и среды к человеку. В научном плане он представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности. В инструментальном плане – это система действий субъекта, направленных на превращение среды в средство диагностики, проектирования и продуцирования образовательного результата. По мнению Ю.С. Мануйлова, в понятие «среда» входит все, среди чего пребывает субъект развития и посредством чего он реализует себя как личность. Такое понимание среды предоставляет возможности как субъектам развития, так и субъектам управления, что в равной степени важно и педагогически значимо [199, с.36-41].

Таким образом, исходя из представленных подходов к рассмотрению феномена среды, способов ее организации, типологии мы отмечаем наиболее важные составляющие формирующе-развивающей среды вуза: субъект-субъектное взаимодействие в среде вуза, значение индивидуальных достижений студента и его самореализации, обращение к жизненному опыту молодого человека, использование в процессе обучения и воспитания личностных механизмов рефлексии, автономности, свободного выбора, принятия ответственного решения. Это как раз и соответствует тому, что в постмодернистской системе именно среда должна способствовать реализации идеи личностно-ориентированного образования.

Сущностными чертами средового подхода применительно к организации формирующе-развивающей среды вуза являются:

- понимание студента как человека, находящегося в непрерывном взаимодействии с формирующе-развивающей средой, который активно ее осваивает и преобразовывает;
- целостность, связность и структурированность формирующе-развивающей среды как сложной системы;
- развитие формирующе-развивающей среды основано на принципе поиска и применения продуктивных технологий включения студента в среду вуза на основании ведущих видов деятельности: научной, учебной и внеучебной.

Мы рассматриваем средовой подход в качестве способа преобразования, организации и развития среды, в которой создаются условия для протекания процессов формирования и развития личности как субъекта образовательного процесса. Качество формирующе-развивающей среды и качество подготовки студента определяются тем, насколько каждый студент как субъект образовательного процесса может использовать возможности самореализации в научной, учебной и внеучебной деятельности, предоставляемые ему в среде вуза.

1.3. Тенденции в теории и практике организации формирующе-развивающей среды вуза

В целях подробного рассмотрения проблемного поля исследования обратимся к рассмотрению теоретических и практических аспектов организации формирующе-развивающей среды вуза.

Ученые выделяют ряд теоретических концепций в изучении среды:

- теория экологического комплекса (О.Дункан, Л.Шноре), включающего популяции, среду, технологию, социальные организации;
- теория «мест поведения» (Р.Баркер), суть которой заключается в объединении характеристик конкретных паттернов поведения, имеющих место в определенное время и в определенном пространстве;
- теория поля К. Левина, фокусирующаяся на проблемах психологической среды, окружающей человека, и рассматривающая личность как сложное энергетическое поле, мотивируемое психологическими силами;
- экологическая теория восприятия и теория возможностей Д. Гибсона, в которых исследуются взаимосвязи человека и пространственно-предметной среды и дается определение возможности как совокупности физических свойств среды, уникальных для данного субъекта;
- концепция «средового пресса», характеризующая влияние окружающей среды на субъекта, в результате которого последний либо удовлетворен местом своей деятельности, либо фрустрирован (Х. Мюррей);
- теория характеров Э. Фромма, акцентирующая внимание на процессах ассимиляции (приобретение, потребление) и социализации (установление отношений с другими людьми и с самим собой), связывающих человека с окружающим миром;
- концепция социальной ситуации развития (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Л.С. Выготский), акцентирующая внимание на необходимости изучения среды и

личности в единстве, на рассмотрении среды в числе детерминант развития;

- понятие интеграционной среды (Т.Callo);
- концепция педагогического восприятия среды (Н.М. Борытко);
- исследование среды как педагогического феномена (А.И. Артюхина).

Среда, в том числе и образовательная, как часть пространственно-предметного окружения в рамках эколого-психологического подхода рассматривают исследователи из разных стран: Дж.Гибсон, У.Мэйс, М.Турвэй, А.А. Бодалев, А.В. Гагарин, С.Д. Дерябо, А.В. Иващенко, Е.А. Климов, Г.А. Ковалёв, В.А. Орлов, В.И. Панов и др. Образовательная среда рассматривается не как нечто данное заранее, но как продукт совместной деятельности педагога и ученика с позиций антрополого-психологического подхода (В.И. Слободчиков); среда становится образовательной, когда появляется личность, имеющая интенцию образования (Л.Л. Портянская, Г.И. Шатон) [147].

Возникает социально детерминированная потребность синтеза продуктивных идей и разнообразных подходов для исследования такого явления как формирующе-развивающая среда вуза.

Мы определили, что первостепенным признаком организации и развития формирующе-развивающей среды является содействие профессионально-личностному развитию будущего специалиста. Согласимся с педагогом, исследователем А.А. Деркач, который отмечает, что для этого среда должна отличаться следующими свойствами [124, с.14]:

- «гибкостью, обозначающей способность образовательных структур к быстрому перестраиванию в сочетании с изменяющимися потребностями личности, окружающей среды, общества;
- вариативностью, предполагающей изменение среды в соответствии с потребностями в образовательных услугах;
- интегративностью, обеспечивающей решение профессиональных задач посредством усиления взаимодействия входящих в нее структур;
- открытостью, предусматривающей широкое участие всех субъектов образования в управлении;
- саморазвитием и саморегуляцией, основанными на процессах развития и саморазвития личности;
- установкой на совместное деятельностное обучение, диалог всех субъектов образовательного процесса».

И.С. Якиманская определяет, актуальное для нас, понятие «развивающая среда» как – пространство для освоения разных видов и форм человеческой деятельности, где

учащийся овладевает научными знаниями, опытом эмоционально-ценностного отношения к миру вещей и людей, опытом общения, взаимодействия, как бы раскрывает себя миру, с которым внутренне взаимосвязан, не противостоит ему только как «познаватель» [287, с.179]. Это не навязывает обучающемуся путь развития через нормативное построение его деятельности, а создает свободные условия, предоставляя возможность самому определять траекторию индивидуального развития.

Разделяем мнение В.А. Ясвина, что для организации развивающего образовательного процесса необходимо, во-первых, задействовать все «каналы» личностного развития («перцептивный», «когнитивный» и «практический»); во-вторых, актуализировать действие соответствующих психологических механизмов личностного развития (познавательных процессов, фантазии, рефлексии, эмпатии); в-третьих, строить образовательный процесс в соответствии с возрастными, половыми, этническими и другими специфическими индивидуальными особенностями личности [289, с.234].

Развивающий характер образовательной среды можно представить через понятие векторности, т. е. направленности на решение определенного спектра задач. Если речь идет о профессиональной подготовке, развивающий эффект проявляется в переносе свойств образовательной среды и опосредованных ею психических свойств субъекта на потенциальные профессиональные среды. Формирующе-развивающий характер образовательной среды заключается в предоставлении максимума возможностей, как для личностного, так и для профессионального развития обучающихся [141].

Академическая среда вуза должна оказывать огромное воздействие на личностное и профессиональное становление будущего специалиста. Важнейшими ее компонентами являются истории, традиции и ритуалы, как символическое выражение причастности к вузовскому содружеству, духовно-нравственный климат в вузовском коллективе: нормы и правила взаимоотношений, уровень психологической комфортности и социальной защищенности [145].

Для нашего исследования интересными представляются работы А.А. Реана, рассматривающего проблему социальной адаптации личности в среде. По мнению ученого, направленность адаптационного процесса личности к среде не следует различать по критерию «активный – пассивный», так как просто пассивное принятие ценностных ориентаций среды без активного самоизменения невозможно. Критерием различения типов адаптационного процесса автор предлагает считать вектор активности, его направленность. Активное влияние личности на среду, ее освоение и приспособление среды к себе характеризуется направленностью вектора активности «наружу». Другой тип адаптационного процесса связан с активным изменением личностью себя, с коррекцией

собственных социальных установок и привычных поведенческих стереотипов: при этом вектор активности направлен «внутри». В последнем случае имеет место активное самоизменение и самоприспособление к среде. «И, в общем-то, еще неизвестно, что с энергетической (физической) и с эмоциональной (психологической) точек зрения дается легче: изменение среды или изменение себя» [236, с.245]. Существует еще и третий, наиболее распространенный тип адаптационного процесса: вероятно-комбинированный. Он предполагает сочетание обоих вышеназванных вариантов.

В случае неприемлемости для субъекта рассмотренных типов адаптационного процесса имеет место активный поиск в социальном пространстве новой среды с высоким адаптивным потенциалом, подходящей именно для данной личности. Типы адаптации зависят от потребностей, мотивов, интересов личности, от индивидуально-психологических особенностей последней.

Г.М. Андреева, раскрывая различные грани взаимоотношений человека со средой, выделяет когнитивное и поведенческое соотношения, содержащие как активные, так и реактивные фазы. Их комбинации дают четыре возможности во взаимоотношении человека и среды [80]:

- интерпретирующая (активно-когнитивная), охватывающая когнитивное представление среды;
- оценивающая (пассивно-когнитивная), предполагающая оценку ситуации индивидом и сравнение ее качества с существующими стандартами;
- действующая (активно-поведенческая), подразумевающая продвижение человека в среде и воздействие на нее;
- реагирующая (пассивно-поведенческая), характеризующая влияние среды на поведение и благосостояние индивида.

Н.М. Борытко цель профессионального воспитания видит в субъектном становлении студента вуза [107]. Автор рассматривает воспитание как гуманитарную практику в трех аспектах духовного бытия человека: социокультурного (выбор, осуществление культуросообразного образа жизни и поведения, формирование личности, социокультурное бытие), индивидуального (развитие индивидуальности, самобытие) и сопричастного бытия вместе со значимыми другими (диалогическое взаимодействие, становление субъектом культурного процесса, событие).

Трем аспектам бытия, по мнению Н.М. Борытко, соответствуют три ведущих воспитательных пространства: социальное (поле значений), индивидуальное (поле смыслов) и пространство взаимодействия (поле ценностей).

Пространство формирующе-развивающей среды вуза таким образом, является пространством социокультурного, индивидуального развития личности, построенном на снове диалогического взаимодействия личности и среды вуза [148].

С практической точки зрения, анализируя процесс социализации личности в условиях высшей школы, мы выделяем следующие обобщенные, по своей сути разнонаправленные технологические подходы:

- 1) авторитарная педагогика, в рамках которой выделяются субъект и объект воспитательного процесса. При этом субъект (педагог-воспитатель) определяет цель воспитательного процесса, исходя из государственных установок, личных и общественных представлений об этом. Педагог-воспитатель (субъект) не скрывает при этом свою позицию ведущего, открыто предъявляя ее воспитаннику (объекту), который заведомо обязан быть ведомым. Как правило, авторитарная модель процесса образования и воспитания обеспечивает приобщение к нормам и правилам, определяемым уровнем развития и культурными достижениями общества. Авторитарная педагогика часто направлена на подготовку к выполнению определенных профессиональных и социальных функций, что осуществляется в ходе овладения способами деятельности, нормами поведения, системами ценностей;
- 2) педагогика развивающего пространства – формирующе-развивающей среды. Формирующе-развивающая среда в нашем понимании – это среда, способствующая социализации молодого человека, где через гуманистические отношения посредством созидательной атмосферы предоставляется возможность для личностного и профессионального развития субъекта образовательного процесса. Формирующе-развивающая среда – это среда, где органично сочетаются факторы социализации и биологические факторы человека.

В рамках такого технологического подхода вуз для реализации целей обучения и воспитания должен стремиться сконструировать такое пространство развития, которое бы позволило не предъявлять цель в явном виде, избегать прямого формирующего воздействия, не демонстрировать руководящую позицию преподавателя. Задача вуза – стремиться взаимодействовать опосредованно, создавая специальную формирующе-развивающую среду, обеспечивая реализацию целей образования и воспитания опираясь на субъектную активность студента в научной, учебной и внеучебной деятельности. В таком контексте, студент оказывается одновременно и объектом воздействия, ибо среда его развития проектируется педагогом целенаправленно, и субъектом, поскольку он действует самостоятельно. «Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать

другого... Можно только воспитываться самому... Все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать» [113]. В этом случае, мы можем предотвратить рассогласование целей участников образовательного процесса, столкновение их интересов, целенаправленно формируя способность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения. Среда вуза – среда развития – должна формироваться в соответствии с требованиями гуманистической личностно-ориентированной педагогики, педагогики поддержки.

Концептуально сформулируем ряд базисных принципов, которые характеризуют процесс обучения, воспитания и развития личности студента в формирующе-развивающей среде вуза:

Принцип гуманистической направленности. Предполагает отношение к студентам как к ответственным субъектам собственного развития. Предусматривает стратегию взаимодействия, основанную на субъект-субъектных отношениях; демократизацию самой системы воспитания, реализацию ее на основе педагогики сотрудничества и взаимосовершенствования преподавателя и студента.

Принцип природосообразности. Основывается на научном понимании взаимосвязи природных и социокультурных процессов. Предполагает отношение к студентам сообразно их полу и возрасту, формирование у них ответственности за развитие самих себя, за экологические и социальные последствия своих действий и поведения.

Принцип культуросообразности. Предполагает создание условий для осуществления социализации на основе общечеловеческих ценностей. Строится в соответствии с ценностями и нормами национальной культуры и региональными традициями, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

Принцип эффективности социального взаимодействия подразумевает осуществление воспитания в системе образования в коллективах различного типа, что позволяет расширить сферу общения, создает условия для конструктивных процессов социокультурного самоопределения, адекватной коммуникации, а в целом формирует навыки социальной адаптации, самореализации. Толерантность, предполагающая наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов, терпимость к другому образу жизни и поведению людей, не выходящему за нормативные требования законов.

Принцип концентрации обучения и воспитания на развитии социальной и культурной компетентности личности предполагает, что стратегия и тактика обучения и воспитания должны быть направлены на помощь молодому человеку в освоении социокультурного опыта и свободном самоопределении в социальном окружении.

Фундаментальным принципом образования в вузе мы полагаем направленность процессов обучения и воспитания на развитие универсальных творческих способностей человека, привитие студентам общечеловеческих ценностей, формирование компетенций. В методологическом руководстве «Проектирование начальных профессиональных стандартов в высшем образовании» Vl.Guțu, E.Muraru, O.Dandara выделили следующие компетенции: гносеологические, прогностические, праксеологические, управленческие, оценочные, коммуникативные, социализационные, исследовательские. [42, с.44-50]. Данный комплекс компетенций максимально полно, на наш взгляд отражает компетенции, на которые ориентируется формирующе-развивающая среда вуза.

В контексте рассматриваемого вопроса сформулируем ряд идей, которые отражают сущность процесса организации формирующе-развивающей среды вуза:

- демократизм, означающий не только формирование специалиста, способного эффективно осуществлять жизнедеятельность в условиях современного общества, но и демократизацию самой системы образования, реализацию ее на основе педагогики сотрудничества и взаимосовершенствования преподавателя и студента;
- гуманистическое отношение к субъектам образовательного процесса, предполагающее отношение к личностям студента и преподавателя как к самоценности; предусматривающее гуманистическую систему воспитания, направленную на формирование целостной личности, способной к саморазвитию;
- патриотизм, предполагающий формирование национального сознания и связи между поколениями у студенческой молодежи как основных условий жизнеспособности молодого поколения, освоение и приумножение национальной культуры во всех ее проявлениях;
- формирование ценностных ориентаций и социальной ответственности за благополучие своей страны и сохранение цивилизации, готовности действовать в ситуации неопределенности;
- духовность, проявляющаяся в формировании у студента духовно-нравственных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм морали, интеллигентности и гуманистического менталитета;
- профессионализм, организованность, ответственность, дисциплина и самодисциплина, компетентность, наличие глубоких знаний, умений по выбранной специальности;
- конструктивность, рационализм, активное участие в общественной жизни вуза, культурных, спортивных мероприятиях и др.;

- толерантность, предполагающая наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов, терпимость к другому образу жизни и поведению людей, не выходящему за нормативные требования законов;
- индивидуализация и дифференциация, формирующие в вузе систему образования, направленную не на производство усредненной личности, но индивидуально ориентированной с учетом задатков и возможностей каждого студента в процессе социализации;
- конкурентоспособность, предполагающая формирование типа личности специалиста, способного к нахождению эффективных и социально-ответственных решений в сложных условиях современной жизнедеятельности;
- вариативность, включающая различные варианты технологии и содержания обучения и воспитания, нацеленность системы на формирование личности, сочетающей опыт предшествующих поколений и обладающей способностью вариативного мышления и принятия вероятностных решений в сфере профессиональной деятельности;
- инновационность, которая отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового в образовательном процессе, во внеучебной деятельности, в научно-исследовательской работе студентов.

Опираясь на сформулированные ранее положения средового подхода (§ 1.2), мы предлагаем следующие *механизмы построения* формирующе-развивающей среды вуза:

1. Поддержание порядка и организованности в образовательном пространстве вуза на демократических основах, т. е. не в виде «требований свыше», а в качестве многолетних традиций, в создании которых участвуют студенты.
2. Формирование духовной культуры студенческого социума посредством приобщения к высоким жизненным целям и ценностям, активизации чувства социальной значимости и согласованности собственного смысла жизни и самоопределения с социально ценными задачами.
3. Включение студентов в высокоорганизованную общность посредством четкой и целесообразной организации согласованной деятельности всех студенческих организаций.
4. Включение педагогов в совместную деятельность со студентами на уровне единомышленников.
5. Повышение интенсивности эмоциональных, поведенческих, интеллектуальных компонентов совместной деятельности.

6. Общая «пространственная» организация коллективных деятельности, что позволяет каждому молодому человеку ощущать себя «видимым», значимым и приходить к пониманию своего вклада в общую деятельность.
7. Внедрение инноваций в среде вуза, способствующих модернизации ресурсов для создания условий для повышения качества и разнообразия предоставляемых студентам возможностей в формирующе-развивающей среде вуза в целях их профессионально-личностного развития.

При этом мы видим *несколько подходов*, которые предполагают свою логику в выборе педагогических технологий, не противоречащих другим, а дополняющих и обогащающих их в организации педагогического процесса в формирующе-развивающей среде вуза:

- процесс как взаимодействие субъектов образования;
- процесс как совокупность его составляющих, использование ресурсов интеграции ведущих видов деятельности студентов в вузе: научной, учебной, внеучебной;
- процесс как целенаправленное взаимодействие различных компонентов педагогических условий (цель, содержание, формы, методы, и т. п.);
- процесс как взаимодействие образовательных технологий (информационных технологий, модульное обучение, тренинговые технологии и т.д.);
- процесс внедрения инноваций в среду вуза, направленный на обеспечение компетентностного образования, взаимосвязи академических знаний и практических умений.

В обозначенных подходах мы отразили два аспекта, отражающих логику педагогического процесса в формирующе-развивающей среде вуза: с позиции личности в среде вуза и с позиции организации этого процесса.

Исходя из понятий педагогического процесса и четко определенных функций, можно обозначить *критерии результативности педагогического действия* в формирующе-развивающей среде вуза:

- естественность как одно из условий выявления и формирования потребностей, норм и способностей;
- целостность как условие, способствующее достижению успеха в обучении, воспитании и развитии;
- технологичность и творчество в образовательном процессе, реализующим цели, содержание, метод как алгоритм всякого осознанного педагогического действия;
- качественный уровень профессионально-личностного развития студента как компетентного специалиста.

Проанализировав теоретические и методические основы организации формирующе-развивающей среды вуза, ее направленность на подготовку компетентного специалиста, особо следует подчеркнуть, что ее *формирование возможно путем*:

- целенаправленного инновационного процесса преобразования образовательной среды вуза в формирующе-развивающую среду, имеющую свою специфику, особенности, ключевым показателем качества которой является профессионально-личностное становление и развитие компетентного специалиста;
- сосредоточения интеллектуальных, организационно-педагогических, кадровых, экономических, методических и других ресурсов на реализации задач образования и развития личности студента в процессе освоения им научной, учебной и внеучебной деятельности;
- обеспечение компетентного образования, взаимосвязи академических знаний и практических умений.
- актуализации социальной значимости и перспективности обучения будущего профессионала в стенах вуза;
- оптимального использования воспитательного потенциала учебных дисциплин;
- интеграции технологий обучения, формирования и развития личности студента, научной деятельности в условиях среды вуза;
- создания организационных условий повышения социальной компетентности и ответственности студентов за свою духовную, интеллектуальную, нравственную жизнь, за свое здоровье и благополучие [137].

В соответствии с этим, еще раз обозначим основные цели формирующе-развивающей среды вуза: содействие профессионально-личностному развитию будущего специалиста, основанное на самоактуализации, самореализации, взаимосовершенствовании; направленность процессов обучения и воспитания на развитие способностей, ценностных ориентаций, формирование компетенций субъектов образовательного процесса.

Рассмотрим теории, которые помогут нам комплексно подойти к вопросу практической организации формирующе-развивающей среды вуза как пространства, создающего условия и факторы для профессионального и личностного роста субъектов образовательного процесса.

Отметим, что проектирование и организация формирующе-развивающей среды вуза связаны с целеполаганием и управлением теми или иными процессами. В сообществах людей, которым, в частности, является вуз, всегда присутствовало управление. Объективно и встречное утверждение, что, с другой стороны, любая

целенаправленная деятельность предполагает управление. Коротко говоря, процесс управления – это непрерывное осуществление последовательных действий от прогноза предстоящей деятельности, постановки цели и разработки способов ее достижения до анализа ее фактического результата [204, с.12]. В англо-русском словаре У. Шапино мы можем найти такие актуальные в современном деловом мире вокабулы, как «manage» (заведовать, руководить), «manager» (заведующий, правитель), «management» (управление) [279]. Термин «управление» обозначает совокупность скоординированных мероприятий, направленных на достижение поставленных целей [220, с.5]. В. Зигерт дает следующее определение: «Управление – это такое руководство людьми и такое использование средств, которое позволяет выполнять поставленные задачи гуманным, экономичным и рациональным путем» [176]. Теория управления изучает субъекты и объекты управления, стимулирование и мотивацию, принятие и реализацию решений, подготовку руководителей, линейное и функциональное руководство. Информационный взрыв в области управления оказал позитивное влияние на теорию менеджмента. Менеджмент рассматривает вопросы, связанные с организацией процесса управления, коммуникации и взаимодействия. Теория менеджмента позволяет нам определить ряд взаимосвязанных и взаимодополняющих процессов организации формирующе-развивающей среды вуза: планирование, организацию, руководство и контроль. Представим эти процессы в виде последовательности этапов:

- I. Целеполагание (постановка целей).
- II. Подбор, анализ и оценка способов достижения поставленных целей.
- III. Составление перечня необходимых действий.
- IV. Составление программы работ (плана мероприятий).
- V. Анализ ресурсов.
- VI. Подготовка детального плана действий.
- VII. Контроль за выполнением плана, внесение изменений в случае необходимости.

Справедливо и следующее утверждение: «Организационно-исполнительская деятельность на любом иерархическом уровне циклична и состоит из шести этапов: анализа деятельности, целеопределения, прогнозирования, планирования и исполнения, контроля и оценки исполнения, регулирования и коррекции» [278].

Рассмотрим теории стратегического управления (таблица 1.1) в поисках того, что можно применить в контексте рассматриваемого вопроса – организации и развития формирующе-развивающей среды вуза.

Таблица 1.1. Теории стратегического управления

Теория	Применение
<i>Теория организации</i> Наука, изучающая принципы, законы и закономерности возникновения организации как явления, ее эволюции, механизмы функционирования, взаимодействие ее частей и элементов между собой, а также с внешней средой для достижения намеченных и/или проектирования новых целей	Овладение перечисленными знаниями позволяет обоснованно и профессионально подходить к формированию протекающих в организациях процессов, к определению курса действий и руководству его реализацией для достижения поставленных целей.
<i>Теория открытой системы</i> Строится на принципе открытости организации перед внешней средой. Успех реализации зависит от того, как происходит взаимодействие с различными элементами социально-экономической, технологической, политической и конкурентной среды	Университет рассматривается как набор независимых, но связанных подсистем, помещенных в сверхсистему. При этом открытость системы означает связь со средой, и цель системы – отвечать на запросы этой среды [234, с.134]
<i>Теория контингентности</i> Важным является предположение о сильном влиянии внешнего окружения. Предполагается, что среда меняется от подразделения к подразделению. Наиболее успешным является вуз, организационная структура и система принятия решений которого максимально соответствуют условиям данной среды	Данная школа обращает особое внимание на процесс внутренней интеграции [там же, с. 142]. В институциональной организационной структуре можно наблюдать сильные внутренние различия, необходимые для того, чтобы достичь лучшего согласия со средой для каждого конкретного подразделения. Но чем больше различий, тем сильнее потребность в координации
<i>Теория рациональной случайности</i> Основная идея данной теории – организация имеет многочисленные и противоречащие друг другу цели, поскольку состоит из множества целеустремленных индивидуумов. Существует сложность определения приоритета между целями, чаще всего он устанавливается прямыми или косвенными господствующими в ней коалициями.	Развитие организации является производной от индивидуальных целей людей, составляющих организацию, и других лиц в ее окружении
<i>Теория контекстуального планирования</i> Г. Хамел и С. Прахалад выдвинули тезис, что успех заключается не в хорошем умении играть, а в знании, как изменить правила игры в свою пользу. Вместо того,	Самой важной из основных способностей Г. Хамел и С. Прахалад называют институциональную способность улучшить конкретные имеющиеся навыки и освоить новые [там же, с.146]

Теория	Применение
чтобы приспособливаться под окружающую среду, проактивная стратегия должна создавать свою собственную. Данный подход применяет стратегическое видение, направленное на преодоление пропасти между ожиданиями на будущее и тем, чего в действительности можно достичь имеющимися у вуза ресурсами.	
<i>Теория управления изменениями</i> Выделяются две полярные концепции – «Теория Е» и «Теория О» (М. Бир и Н. Нория). «Теория Е» рассматривает финансовые цели и ориентируется на их эффективное достижение, учитывая постоянное давление акционеров компании. «Теория О» рассматривает организацию как саморазвивающуюся систему и в большей степени ориентирована на корпоративную культуру, цели и мотивы сотрудников организации. Руководители, исповедующие «Теорию Е», используют, как правило, жесткие методы, делая акцент на осуществление перемен сверху вниз и уделяя основное внимание созданию структуры и подсистем, т. е. имеет место механистический подход. Руководители-приверженцы «Теории О» в большей степени ориентированы на обучение и развитие сотрудников, изменения корпоративной культуры и осуществление перемен с низу вверх.	Опора на ценности и поведение – отличительный признак всех стратегических изменений, которые происходят согласно «Теории О». Топ-менеджмент обычно провозглашает набор ценностей или принципов, которые составляют корпоративную культуру и регламентируют поведение служащих. Ведущие механизмы включают реорганизацию работы и изменения в стиле управления. Она позволяет сохранить доверие и приверженность сотрудников целям проводимых преобразований
<i>Теория адаптации в высшем образовании</i> По данной теории, автором которой является Б. Спорн, успех организации всецело зависит от ее способности адаптироваться, приспособливаться к меняющимся условиям деятельности – как внешним, так и внутренним.	Успешная адаптация университета к меняющимся условиям деятельности возможна только при условии взаимодействия администрации и профессорско-преподавательского состава [там же, с.150]
<i>Теория качества</i> Основной тезис: «Качество должно планироваться». Менеджмент качества является сквозным аспектом системы	Постоянное улучшение деятельности вуза в целом надо рассматривать как его неизменную цель. Качество является главным фактором деятельности людей, а

Теория	Применение
управления организацией, аналогичным таким, как время, затраты, управление персоналом. Это положение находится в основе современных систем менеджмента качества: – качество – не самостоятельная функция управления, а неотъемлемый элемент любого процесса; – уровень качества характеризует потребитель, а не изготовитель; – ответственность за качество должна быть адресной; – для реального повышения качества необходимо задействовать новые технологии производства; – повысить качество можно только усилиями всех работников предприятия; – контролировать процесс всегда эффективнее, чем результат; – политика в области качества должна быть частью общей политики предприятия. Эти принципы лежат в основе наиболее популярного и методологически сильного современного направления в управлении качеством – Всеобщего управления качеством: Total Quality Management (TQM) [85].	также имеет фундаментальное значение для развития вуза. Основными процессами обеспечения качества являются его планирование, обеспечение и контроль.

Несомненно, что современный императив эффективности предполагает достижение гибкости организации, предвкушение изменений делового окружения, пребывание в постоянном поиске и проверке новых идей стратегий, структур, продуктов и услуг. Международные стандарты серии ISO 9000 «Системы менеджмента качества» говорят о том, что постоянное улучшение деятельности организации в целом следует рассматривать как ее неизменную цель [276, с.163].

Существующие теории содержат большое количество практических идей и советов, которые помогают понять, какие подходы могут быть применены к организации формирующе-развивающей среды вуза. Конкретизируем их.

1. Развитие вуза в зависимости от ресурсов основано на выделении ключевых для

него видов деятельности, а затем разработку стратегии их рационального использования.

2. Развитие вуза предполагает внутренний рост за счет собственных ресурсов и (или) перераспределение внутренних ресурсов, сосредоточение их на приоритетных направлениях.
3. В настоящее время все большую привлекательность приобретают «мягкие» интеграционные образования в виде сетевых организационных форм. Они создаются на базе договорных отношений по взаимовыгодному обмену ресурсами. Причем основа успеха и развития вуза – взаимосвязь, интеграция, взаимозависимость, создание возможностей успеха для других, а также единение интеллекта, информации и идей.
4. Постоянное повышение качества работы является главным фактором деятельности коллектива сотрудников, а также имеет фундаментальное значение для развития вуза.
5. Администрация вуза в тесном взаимодействии с профессорско-преподавательским коллективом определяет стратегию и миссию вуза, приоритеты развития и функционирования.
6. Вуз является открытой системой, с одной стороны испытывающей влияние внешней среды, с другой – формирующей свою собственную среду. При этом открытость системы означает связь со средой, и цель системы – отвечать на запросы этой среды.

Функционирование формирующе-развивающей среды вуза необходимо рассматривать как инновационный процесс. Инновационный процесс отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового. Это происходит через конкретизацию целей и проведение инновационной деятельности в среде вуза. Инновационная деятельность – это разработка инноваций, ее создание, внедрение, диффузия. Результатом чего являются изменения прежнего состояния, новшества или инновации. Справедливо и другое утверждение, что инновационная деятельность: процесс по стратегическому маркетингу, разработке и внедрению (или превращению в инновацию) инновации. Современные вузы характеризуются масштабностью, комплексностью потребностей и интересов их внешней и внутренней среды, необходимостью концентрации ресурсов и интеграции различных видов деятельности для достижения желаемых результатов. Особую актуальность приобретает внедрение инновационного опыта по программно-целевому управлению развитием среды вуза, введению системы управленческого мышления и деятельности, системы сотрудничества и

координации. Доказала свою эффективность разработка и реализация программ развития вуза и поддержки инновационных преобразований. В связи с этим для внедрения инновационных преобразований в среде вуза мы считаем оптимальным программно-целевой подход, который предполагает четкое определение целей, формирование и осуществление программы действий, направленной на достижение этих целей. Программно-целевой подход является одним из ведущих в современном менеджменте, так как позволяет не только находить наиболее оптимальные варианты преобразований, но и обеспечить координацию процессов планирования, управления, ресурсного обеспечения и контроля по управлению изменениями. Внедрение программно-целевого подхода позволяет повлиять на развитие среды вуза как системы, сопровождающееся появлением нового качества в составе, структуре, функциях, организации. Осветить содержательную сторону планируемых изменений, аспекты проектирования формирующе-развивающей среды вуза можно на основе разработки Концепции. Концепция – форма представления прогноза и политики. Для достижения успеха важна и вторая составная часть изменений – процесс реализации предложений и инициатив – инновационный процесс. Выделение и описание аспектов практической реализации инноваций возможно осуществить при помощи процессуальной Модели. Следующим шагом является разработка программы внедрения инновационных изменений. Программа дает конкретный и развернутый ответ на вопрос, что нужно делать, чтобы достичь обозначенных целей. Мероприятия, закладываемые в Программу, определяют содержание, объем, исполнителей, этапы и сроки исполнения, механизм осуществления конкретных видов деятельности. Программа считается реализованной по достижении целей и задач, положенных в ее основание. Программно-целевое управление является эффективным механизмом внедрения инноваций, корректным способом проведения и управления изменениями в среде вуза.

Функционирование и развитие формирующе-развивающей среды вуза предопределяется эффективным управлением (применением современных методов менеджмента) и осуществляется на основе внедрения инноваций для создания условий для повышения качества и разнообразия ресурсов данной среды, их эффективного использования в интересах профессионально-личностного развития студентов.

1.4. Выводы по первой главе

1. Аналитический подход к проблеме организации формирующе-развивающей среды вуза, опирается на научную теорию, воплощенную в системе ключевых педагогических понятий, концепций, тенденций, выражающих наиболее существенные черты действительности – парадигмы образования, отвечающие

запросам высшей школы.

2. Представленная и обоснованная методология исследования феномена «формирующе-развивающая среда вуза» направлена на внутреннюю логику и организацию научного познания, комплекса идей, ведущего замысла в форме теории, основой для которой является средовой подход.
3. Процесс построения концептуально-теоретического знания о формирующе-развивающей среде вуза как феномене педагогической действительности, выстраивается в исследовании посредством методов теоретического анализа и синтеза, восхождения от абстрактного к конкретному, через введение новых понятий и положений о его сущности, содержании, отличительных чертах и свойствах.

В результате проведенного анализа существующих теоретических и практических подходов, социально-педагогических предпосылок было разработано содержание формирующе-развивающей среды вуза. Методологической основой дальнейшего совершенствования содержания, форм и методов вузовского образования в современных условиях является идея рассмотрения образовательной площадки как пространства управляемой социализации и последовательной смены этапов развития личности, ее самоопределения и самореализации, профессионально-личностного становления. Данный подход обоснован тем, что изменение социальной роли знаний требует личностно-ориентированного подхода к образованию, обеспечивающему соответствие дифференцированных образовательных потребностей человека.

4. Концептуально сформулирован ряд базисных принципов, которые характеризуют процесс обучения, воспитания и развития личности студента в формирующе-развивающей среде вуза. В контексте рассматриваемого вопроса сформулирован ряд идей, отражающих сущность процесса организации формирующе-развивающей среды вуза, на которые мы будем опираться в дальнейшем; выделены механизмы построения формирующе-развивающей среды вуза, подходы к организации и критерии результативности педагогического процесса; определены пути создания формирующе-развивающей среды вуза.
5. Анализ образовательных парадигм в контексте обозначенной проблематики – рассмотрения основ формирующе-развивающей среды вуза, показал, что:
 - уравнивающей образовательные парадигмы является гуманистическая (феноменологическая) парадигма образования, которая позволяет нам

рассматривать и педагога, и обучающегося как равноправных субъектов образовательного процесса;

- объединяющей педагогические парадигмы выступает теория ценностей – аксиология;
- в основе современной интерпретации идеи обучения через создание формирующе-развивающей среды вуза лежит «конструктивистская теория обучения», которая фокусируется на идее получения знания с помощью внутренних ресурсов личности, по собственной инициативе, в результате активной деятельности в процессе обучения;
- выделенный средовой подход ориентирует нас на рассмотрение процесса развития личности в зависимости от характеристик и условий окружающей его формирующе-развивающей среды и рассматривая проблемы педагогики сквозь призму среды, дает ее комплексное, многогранное видение.

Общим для всех этих направлений является то, что источник развития следует видеть не в обучающих действиях педагогов, но в «самостроительстве» студента, в его интерактивном взаимодействии со своей образовательной средой.

6. Средообразование формирующе-развивающей среды вуза мы рассматриваем как инновационный процесс, который отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового. Это происходит через конкретизацию целей и проведение инновационной деятельности в среде вуза посредством интеграции ведущих видов деятельности субъектов образовательного процесса.

Результаты аналитического этапа нашего исследования указывают на то, что первостепенным признаком организации и развития формирующе-развивающей среды является содействие профессионально-личностному развитию будущего специалиста.

7. Определение теоретических посылок, тенденций в теории и практике, проведенный анализ проблемы создания формирующе-развивающей среды вуза, подтверждают адекватность сформулированной цели и задач исследования.

Цель исследования: разработать и обосновать теорию и праксиологию организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. (Систему теоретических взглядов, методологических установок, праксиологических подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в целях профессионально-личностного становления студентов, которая будет иметь научно-теоретические, эвристико-методологические,

сущностно-категориальные, структурно-содержательные и технологическо-методологические положения и характеристики).

Задачи исследования:

- представить анализ теоретических посылок и категориально-сущностных подходов к образованию и воспитанию как основы организации формирующе-развивающей среды вуза;
- определить и сформулировать научно-теоретические, эвристико-методологические и праксиологические положения организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе средового и интегрированного подходов;
- определить роль интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе в обеспечении процесса профессионально-личностного развития студента как компетентного специалиста;
- обосновать технологическо-методологические модели интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза, представив закономерности интеграции, ее принципы, инструменты, компоненты, направления, методический и воспитательный аспекты, субъектные и объектные носители, показатели качества, установить плоскости интеграции проблемных полей;
- систематизировать исследования генезиса проблемы, определив комплекс ключевых положений и представить их в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода;
- разработать структурно-содержательную Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, базирующуюся на разработанной в исследовании концептуальной основе;
- применить научные подходы и методы стратегического маркетинга для разработки этапов инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза;
- экспериментально обосновать и подтвердить эффективность предложенных научных, методологических и праксиологических основ организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.

Для этого:

- в соответствии с Моделью и Проксиологическим алгоритмом деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов разработать инновационную Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на

основе интегрированного подхода;

- на основании разработанной Методики провести интегративно-педагогический мониторинг формирующе-развивающей среды вуза, определив результативность экспериментальной работы по организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

2. ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩАЯ СРЕДА ВУЗА: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД

2.1. Концепция формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода

В связи с тем, что объектом нашего исследования является процесс организации среды вуза, систематизируем знания, полученные в процессе рассмотрения теоретических и методологических подходов к организации формирующе-развивающей среды вуза, и отразим их в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода (далее – Концепции).

Понятие «концепция» (от лат. *conceptio* – понимание, система) трактуется как основная мысль, замысел, определяющий содержание чего-либо [248]; «комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [247]; определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности [250].

Определим комплекс ключевых положений, раскрывающих сущность, содержание и особенности организации и развития формирующе-развивающей среды вуза. Концепция *опирается* на положения, относящиеся в целом к традиционному пониманию среды вуза, и раскрывает тенденции для ее поступательного развития и совершенствования как формирующе-развивающей среды вуза.

К ним отнесем:

1. *Основные законы диалектики*, выступающие как методологическая основа нашего исследования.
2. *Универсальные принципы научного познания*, на которые опирается построение формирующе-развивающей среды вуза, основы ее создания и функционирования.

Концепция *включает*:

3. *Методологические подходы*, применяемые в процессе организации формирующе-развивающей среды вуза:
 - с позиции организации ее структуры;
 - с позиции приоритета самореализации человека в процессе образовательной деятельности.
4. *Закономерности* создания формирующе-развивающей среды вуза.

5. *Условия* создания формирующе-развивающей среды вуза.
6. *Факторы* создания формирующе-развивающей среды вуза.
7. *Продуктивные технологии* создания формирующе-развивающей среды вуза.
8. *Свойства* формирующе-развивающей среды вуза.
9. *Требования* к среде вуза с позиции выполнения условий для формирования и развития субъектов образовательного процесса.
10. *Показатели качества* формирующе-развивающей среды вуза.
11. *Структуру* формирующе-развивающей среды вуза.

Методологической основой процесса организации формирующе-развивающей среды вуза являются *основные законы диалектики*:

1. *Закон единства и борьбы противоположностей* гласит, что каждый объект включает в себе противоположности, которые:
 - а) находятся в неразрывном единстве;
 - б) взаимоисключают друг друга;
 - в) взаимопроникают друг в друга.

Нет противоположностей без единства, нет единства без противоположностей. Закон объясняет объективный внутренний источник всякого развития как самодвижения. Мировоззренческое значение закона единства и борьбы противоположностей выражается в том, что никакую ступень развития, никакое достижение нельзя рассматривать как окончательные, а, наоборот, следует ориентироваться на бесконечное творчество. С диалектических позиций, в системе многоуровневой подготовки специалиста, можно наблюдать некоторые противоречия. Так, стремление к сохранению достижений (организационно-управленческих, методических, научных), полученных за десятилетия реализации многоуровневой подготовки в вузе, вступает в противоречие с современными реалиями уровня образования, требованиями рынка труда, актуальными потребностями личности будущего специалиста, международными и внутригосударственными тенденциями развития экономики и общества в целом. Это противоречие является источником дальнейшего развития среды вуза, и новые требования к качеству подготовки компетентного специалиста обуславливают ее развитие как формирующе-развивающей среды. С действием закона единства и борьбы противоположностей связана в том числе направленность среды вуза на обособление или интеграцию.

2. *Закон отрицания отрицания* выражает преемственность, спиралевидность развития, связь нового и прежнего состояния, повторяемость на высшей стадии развития некоторых свойств предыдущих состояний того или иного процесса

(явления). Анализ истории развития отдельных процессов в среде вуза (в частности, процесса реализации многоуровневой подготовки) позволяет констатировать, что развитие, периодически прерываясь по причинам политического, социально-экономического характера либо в силу внутренних противоречий в среде, возобновлялось впоследствии в новом качестве с сохранением прежних достижений, с учетом предыдущего опыта, но на более высоком уровне.

3. *Закон перехода количественных изменений в качественные* утверждает, что постепенное накопление количественных изменений в определенный момент приводит к переходу к новому качеству. Количественные и качественные изменения взаимосвязаны и обуславливают друг друга. Имеет место и обратный процесс – изменение количественных характеристик в результате изменения качества предметов и явлений. В процессе формирования среды вуза мы выявляем влияние тех или иных количественных преобразований в системе подготовки специалиста на конечный качественный уровень его подготовки. Приоритетная цель развития формирующе-развивающей среды вуза – улучшение качества подготовки студентов – непосредственно связана с изменением количественных характеристик образовательного процесса: учебных целей, учебного материала, методов, средств передачи информации и проверки знаний.

При определении концептуальных подходов выделим универсальные *принципы*, положенные в основу формирующе-развивающей среды вуза. Принцип определяется как «основное, исходное положение какой-либо теории, учения и т. д.; руководящая идея, основное правило деятельности» [103, с.984]. В психолого-педагогической теории применительно к объекту и предмету рассмотрения, учеными и педагогами выделяются принципы первого и второго порядка.

Для организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в качестве принципов первого порядка мы считаем основополагающими *универсальные принципы научного познания*:

- а) *научность* – ориентация на передовые научные достижения;
- б) *историзм* – выявление генетического аспекта процесса формирования среды вуза, прослеживание единства различных этапов ее развития;
- в) *системность* – учет системных характеристик среды вуза, ее целостности и структурных связей;
- г) *вариативность* – выделение и оценка всех возможных вариантов развития, становления, изменения формирующе-развивающей среды вуза;

- д) *динамичность* – среда вуза содержит внутренние силы для саморазвития и существует только в динамике;
- е) *прогностичность* – исследование перспектив развития, выработка вероятного суждения о состоянии среды в будущем.

На основе анализа тенденций в теории и практике для организации формирующе-развивающей среды вуза (§ 1.3.) выделим принципы второго порядка.

Принципы создания:

- целостность – отражает специфику свойств среды, зависимость каждого элемента, свойства и отношения в системе от их места и функций внутри целого;
- структурность – позволяет описывать среду через раскрытие совокупности связей и отношений между ее элементами (компонентами);
- взаимозависимость внешних и внутренних факторов среды;
- иерархичность – предполагает рассмотрение среды в трех аспектах: как самостоятельной системы, как элемента системы более высокого уровня, как системы более высокого иерархического уровня по отношению к ее элементам, рассматриваемым, в свою очередь, как системы;
- множественность представления среды – означает необходимость создания множества моделей для описания системного объекта;
- внутренняя и внешняя интегрируемость.

Принципы функционирования:

- демократизм и открытость деятельности;
- инновационность развития;
- свобода выбора индивидуальной образовательной траектории на основе вариативности образовательных программ;
- плюрализм, многоукладность, вариативность и альтернативность;
- гуманизация процесса подготовки студентов;
- интеграция, дифференциация и регионализация образования;
- развивающий, деятельностный характер профессиональной подготовки;
- непрерывность и прагматическая направленность подготовки.

Методологическими подходами, применяемыми нами в процессе организации формирующе-развивающей среды вуза, с позиции организации ее структуры мы определили:

1. *Системный подход*. С его помощью определяется уровневое строение среды вуза как системы, взаимодействие уровней, обеспечивающее функционирование целого

и переход всей системы в более высокоорганизованное состояние, что приводит к качественному уровню формирующе-развивающей среды вуза. Системный подход отражает взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов действительности, позволяет выделить интегративные инвариантные системообразующие связи, устойчивые и переменные, ведущие и подчиненные элементы системы. В его контексте взаимосвязь элементов обуславливает целостные свойства формирующе-развивающей среды, которая выступает как целое. Целое задает цель, программирует связи между своими составляющими, проектирует и конструирует порядок их взаимодействия.

2. *Акмеологический подход*. Определяет стратегию преобразования наличного уровня сформированности среды в более высокий качественный уровень, ориентирующий студента на наивысшие достижения в образовательной, научной, практикоориентированной деятельности, на наиболее полную самореализацию в формирующе-развивающей среде вуза;
3. *Средовой подход*. Поскольку он является основным при проектировании формирующе-развивающей среды вуза, все характеристики, функции, свойства и составляющие среды описываются исходя из его положений. Ключевыми из которых являются с одной стороны, субъектная роль студента по активному освоению им формирующе-развивающей среды вуза, и с другой – изменение самой среды посредством модернизации ресурсов, внедрения инноваций в интересах потребителей образовательных услуг, рынка труда, общества и государства.
4. *Синергетический подход*. Проявляется в том, что результат функционирования среды вуза как системы в целом выше, чем сумма результатов отдельных элементов, составляющих совокупность. Это означает, что из одних и тех же элементов можно получить системы разного или одинакового свойства, но различной эффективности в зависимости от того, как эти элементы будут взаимосвязаны между собой, то есть, как будет организована система. Также синергетика делает акцент на изучение систем открытого типа, основными принципами, существования которых являются самоорганизация и саморегуляция. Эти системы осуществляют постоянное, активное взаимодействие с окружающей средой. Эти положения позволяют нам рассматривать формирующе-развивающую среду вуза как совокупность взаимосвязанных элементов, объединенных в единое целое на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Целевая направленность среды предопределяет их взаимосвязь и использование подходов инновационного менеджмента в ее организации. Формирующая среда вуза является

открытой системой, взаимодействующей с окружающей средой, которая оказывает влияние на ее развитие, выдвигая требования рынка труда к качеству подготовки компетентного специалиста.

5. *Интегрированный подход* дает нам целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, благодаря которым происходит переход на новый качественный уровень процесс организации формирующе-развивающей среды вуза. В результате его применения процесс движения и развития выстраиваемого процесса: цели, содержание, формы, методы, критерии и показатели оценки работают на то, чтобы среда вуза становилась формирующе-развивающей. В такой среде растет число и интенсивность взаимодействия элементов, укрепляются корреляционные связи.
6. *Аксиологический подход* способствует удовлетворению потребности в междисциплинарном исследовании и обобщении, а также в определении ценности такого сложнейшего явления природы как человек; выявлению связи различных ценностей между собой, с социальными и культурными факторами и структурой личности. Именно ценностные ориентации детерминируют отношение личности к окружающему миру и самой себе. Аксиологический подход свойственен формирующе-развивающей среде вуза, основывающейся на гуманистических ценностях, в которой личность студента рассматривается как наивысшая ценность и целью организации и развития этой среды является достижение ее качественного уровня для профессионально-личностного развития компетентного специалиста.

Методологические подходы к вопросу формирования среды вуза с позиции приоритета самореализации человека в процессе образовательной деятельности в контексте рассматриваемого вопроса следующие:

- *субъектный подход*, исходя из которого системообразующим фактором формирующе-развивающей среды является личность будущего специалиста, которая есть субъект непосредственного самосовершенствования и совершенствования, опосредованного собственной деятельностью и технологиями обучения и воспитания;
- *компетентностный подход*, предполагающий формирование компетенций будущего специалиста и являющийся базовым с точки зрения определения уровня подготовки специалиста в среде вуза и качества формирующе-развивающей среды вуза;
- *культурологический подход*, обусловленный объективной связью человека с культурой как системой ценностей. В связи с этим освоение системы ценностей в

формирующе-развивающей среде вуза представляет собой становление студента как творческой личности, активно осваивающей окружающую его среду вуза через призму культурных норм жизни. Возрастание роли ценностных ориентаций, роли духовного фактора в профессиональной сфере будущего специалиста вызывают необходимость совершенствовать содержание и организацию образовательного процесса в формирующе-развивающей среде вуза, так как профессия выступает как особый продукт духовно-материальной культуры, в котором преломляются социальные, производственные, интеллектуальные, эстетические и нравственные аспекты жизнедеятельности человека.

Анализ универсальных принципов научного познания и методологических подходов к формированию среды позволил нам выделить *закономерности* организации формирующе-развивающей среды вуза с учетом теоретических основ процесса обучения, разработанных в педагогике и психологии. Мы выделили следующие закономерности:

- социальная обусловленность целей, содержания и методов обучения;
- целостность и единство широкого педагогического процесса;
- единство и взаимосвязь теории и практики в обучении;
- интеграция ведущих видов деятельности: научной, учебной, внеучебной, профессиональной, инновационной;
- зависимость эффективности обучения от уровня «интеллектуальности среды», интенсивности взаимообучения;
- зависимость качества обучения от качества управления учебным процессом;
- единство и взаимообусловленность индивидуальной и коллективной организации учебной деятельности субъектов среды;
- зависимость между взаимодействием преподавателя и обучаемого в среде вуза и результатами обучения;
- зависимость развития компетенций студентов от системы организации учебного процесса, применения поисковых методов, проблемного обучения и прочих активизирующих интеллектуальную деятельность приемов и средств;
- зависимость продуктивности обучения от уровня организации педагогического труда.

Среда вуза представляет собой сложнейшую совокупность иерархически (соподчинено) взаимосвязанных элементов, организованных подсистем и систем, объединенных общностью строения и выполняемой функцией. Деятельность всех элементов, образующих целостную формирующе-развивающую среду, согласованна и подчинена единому целому – подготовке компетентного специалиста в среде вуза.

Каждый элемент вносит свой вклад в функционирование среды, но среда – не сумма отдельных составляющих, а единое целое, которое благодаря этому приобретает свои особые свойства, осуществляет свою жизнедеятельность и взаимодействует с внешней средой. Опираясь на это положение, выделим *закономерности* развития формирующе-развивающей среды с позиции ее функционального единства:

- формирующе-развивающая среда как целое, объединенное протекающими интеграционными процессами, обусловленными общностью целей и реализуемых задач;
- единство формирующе-развивающей среды и внешней среды: среда вуза реагирует на внешнюю среду и использует ее факторы для своего существования и развития;
- развитие формирующе-развивающей среды как реакция на постоянно меняющиеся условия внешней среды и регуляция функций в среде, подвижное равновесие, баланс постоянно меняющихся процессов, нацеленных на достижение нового качественного уровня среды;
- постоянный рост качества и развития формирующе-развивающей среды. Процесс развития протекает скачкообразно, и разница между отдельными этапами, или периодами, сводится не только к количественным, но и к качественным изменениям. Под развитием формирующе-развивающей среды вуза мы понимаем процесс количественных и качественных изменений, происходящих в среде, приводящих к повышению уровней сложности организации и взаимодействия всех ее систем. В процессе развития среды важное место занимает поэтапное, гетерохронное включение различных ее составляющих в инновационный процесс и выполнение новых задач. К важным закономерностям роста и развития среды относится неравномерность и непрерывность ее развития, гетерохрония и явления опережающего включения в этот процесс систем, от которых зависит качество подготовки выпускников вуза.
- наличие резервных возможностей среды. Эти резервные возможности обеспечивают развитие и оптимальное осуществление инновационных процессов в среде вуза, в том числе при меняющихся условиях внешней среды.

Условия организации формирующе-развивающей среды в нашем исследовании определены учетом широкого социокультурного контекста жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности субъектов среды, реализация компетентностного профессионального образования, сбалансированное формирование компетенций, ориентация на успешность и результативность деятельности (придание обучению характера достижений посредством использования кредитно-рейтинговой системы),

регулирование информационных потоков в среде вуза.

Поясним приведенные условия. Для оптимизации профессионально-личностного развития в формирующе-развивающей среде вуза необходим *учет широкого социокультурного контекста* жизнедеятельности и будущей профессиональной деятельности субъектов среды. Среда вуза взаимодействует с широкой социокультурной средой, на ее развитие и специфику влияет социальный заказ общества к качеству подготовки специалиста и особенности рынка труда. Последние оказывает значительное влияние на процессы, происходящие в среде вуза.

Реализация компетентностного профессионального образования в формирующе-развивающей среде как условие ее создания связана с новыми требованиями к подготовке компетентного специалиста, возникшими в связи с социальными, экономическими, политическими изменениями, появлением рынка труда и конкуренции среди его участников, необходимостью широкого привлечения работодателей к сотрудничеству с высшей школой. Компетентностное профессиональное образование направлено на развитие знаний, умений, ценностных ориентаций, личностных качеств будущего специалиста, на формирование его готовности и способности к эффективной жизнедеятельности в различных контекстах. Сбалансированное формирование общих (инструментальных, межличностных, системных) и специальных (профессиональных) компетенций студентов необходимо с целью достижения конкурентоспособной позиции выпускника вуза на рынке труда. Компетенция, как показатель эффективности современного высшего образования должна определять готовность выпускника к будущей профессиональной деятельности, быть проверяемой и измеряемой.

Ориентация на успешность и результативность деятельности субъектов формирующе-развивающей среды как условие ее формирования достигается посредством модульного обучения и кредитно-рейтинговой системы организации учебного процесса. В контексте международной образовательной интеграции цель *внедрения кредитно-рейтинговых систем* – обеспечение сопоставимости результатов обучения для развития академической и профессиональной мобильности будущего специалиста. В более узком контексте, кредитно-рейтинговая система организации учебного процесса преследует цель повышения мотивации к учебной деятельности, самостоятельности в учебе; развитие познавательной активности студента; выработки навыков самостоятельной работы, самообучения, саморазвития; изменения субъектных отношений (повышение ответственности, самостоятельности студента и стимулирование творческого, научного, методического роста преподавателя); обеспечение возможности выбора темпа усвоения материала в соответствии с индивидуальными психологическими особенностями. Смысл

оценки в кредитно-рейтинговой системе заключается в сопоставимости продуктивности обучения с определенным уровнем достижений, принятым за идеал.

Необходимость *регулирования информационных потоков* в среде вуза как условие ее формирования и развития связана с тем, что структурирование, обработка информации, ее адаптация и преобразование в процессе управления средой вуза, педагогической деятельности преподавателя, ученого, способствуют пониманию и продуктивному усвоению информации в соответствии с возрастными и психологическими особенностями студентов, созданию информационной микросреды обучаемого.

Факторами организации формирующе-развивающей среды вуза в контексте исследования выступают:

- объективный фактор – особенности рынка труда, и особенности социального заказа в системе высшего образования, которые отражают актуальные требования общества в целом или определенной его части к среде подготовки специалистов;
- объективно-субъективные факторы – поэтапное развитие профессионально-личностных характеристик. Оно связано с реализацией многоуровневой подготовки будущего специалиста: на каждом уровне подготовки (бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура) обозначаются те или иные приоритеты профессионально-личностного развития;
- субъективные факторы – гетерохронность профессионально-личностного развития субъектов в формирующе-развивающей среде, стремление к имманентной всесторонней самоактуализации. Развитие субъектов в среде происходит неравномерно в силу индивидуально-психологических, физиологических особенностей, исходного уровня психического развития, сформированности мотивации и ценностных ориентаций, а также ряда объективных причин, способствующих или препятствующих процессу профессионально-личностного развития.

Характеризуя факторы организации формирующе-развивающей среды, следует отметить, что особенности рынка труда определяются рыночными взаимоотношениями, тенденциями развития отраслей народного хозяйства, тенденциями развития науки и производства, качественными изменениями в содержании и характере труда характерными для того или иного государства. Содержание государственного заказа выражено посредством законодательного регулирования организации среды вуза.

Поэтапное развитие профессионально-личностных характеристик личности как объективно-субъективный фактор формирующе-развивающей среды вуза определяется интеграцией видов деятельности субъектов в образовательной, научно-исследовательской,

профессиональной деятельности. Поэтапное развитие профессионально-личностных характеристик связано с реализацией многоуровневой подготовки будущего специалиста: на каждом уровне подготовки обозначаются те или иные приоритеты развития. Фактор готовности к разнообразию сфер труда способствует формированию положительного отношения к гибким стратегиям поиска работы, готовности к профессиональной мобильности, позитивного отношения к вторичной занятости. В процессе оптимизации личностно-профессионального развития будущего специалиста интеграция сфер труда осуществляется на мировоззренческом уровне, т. е. происходит осознание необходимости синтеза сформированных компетенций с целью достижения стабильной позиции на рынке труда, минимизации фрустрации в случае необходимости смены профессии.

Гетерохронность личностно-профессионального развития субъектов в среде вуза связана с их индивидуально-психологическими, физиологическими особенностями, исходным уровнем психического развития, сформированностью мотивации и ценностных ориентаций, а также рядом объективных причин, которые могут способствовать или мешать процессу профессионально-личностного развития. На одном и том же качественном уровне формирующе-развивающей среды уровень развития субъектов среды может быть различным.

Потребность будущего специалиста в самоактуализации предполагает более полное выявление и развитие личностного потенциала студента в формирующе-развивающей среде вуза, и ее преобразование для продуктивной реализации этого потенциала (в противовес простому приспособлению личности к среде). Самоактуализация означает реализацию субъектом своих потенциальных возможностей, способностей; стремление к единству, интеграции личностных качеств или внутренней синергии. Имманентность процесса самоактуализации характеризует ее как внутреннее свойство, присущее индивиду независимо от внешних воздействий.

В качестве продуктивных *технологий, способствующих созданию* формирующе-развивающей среды вуза, на основе проведенного анализа теоретических источников и практической деятельности выделим следующие:

- *профильная технология* организации учебного процесса, предполагающая базовую фундаментальную подготовку студентов в широкой предметной области и имеющая целью минимизацию фрустрации из-за ошибок в выборе специальности, возможность корректировки образовательной траектории по мере окончательного профессионального самоопределения;
- *педагогическое проектирование*, создающее регулярные основы функционирования формирующе-развивающей среды вуза, комплексное

обеспечение развивающегося в ней образовательного процесса, сопоставимое с запланированным качеством образования и его влиянием на саморазвитие специалиста;

- *саморегулируемое обучение*, обеспечиваемое за счет максимальной индивидуализации учебного процесса, построения образовательного маршрута студентов посредством использования модульного обучения и кредитно-рейтинговой системы, наличия информационной базы учебного процесса;
- *наукоемкие технологии*, выбор которых обусловлен спецификой обучения в вузе и определяется неразрывной связью образовательной и научно-исследовательской деятельности, стимулирующей фундаментальную подготовку будущего специалиста; научно-исследовательской работой преподавателя вуза как неотъемлемой частью профессиональной деятельности;
- *информационные технологии*, выбор которых направлен на совершенствование способов освоения информационного потока и коммуникативных технологий.

Говоря о создании формирующе-развивающей среды вуза, важно конкретизировать те *свойства*, которые мы хотим спрогнозировать и получить от среды вуза. Эти свойства среды будут способствовать профессиональному и личностному становлению субъектов образовательной деятельности:

- *целостность*, определяемая через стратегию образования, которая согласуется с логикой процесса познания:
 - общей логикой построения образовательного процесса в вузе, предполагающей наличие ориентационного этапа, этапа формирования научно-обоснованной системы знаний, этапа интеграции-обобщения и, наконец, получения нового целостного знания;
 - логикой конструирования куррикулумов/образовательных программ как системы организации учебного процесса, которая заключается в отходе от фрагментарности представления знаний, разбросанных по множеству отдельных учебных курсов, и переходе к модулям и блокам дисциплин, объединенных общей идеей, направленной на раскрытие специфики изучаемой области знаний;
 - логикой изучения конкретного содержания, которое сначала рассматривается как целое, затем разбивается на составляющие его элементы и в результате снова интегрируется, но уже в новое содержание;
- *интегративность*, определяемая синтезом ведущих видов деятельности студентов
 - научной, учебной и внеучебной, организацией целостного формирующе-

развивающего пространства, обеспечивающего выбор студентами источников формирования знаний, умений и ценностных ориентаций и продуктивное развитие личности;

- *многоаспектность*, предполагающая понимание и изучение явления в разных его ипостасях, с разных точек зрения. Это свойство среды в какой-то мере оппозиционно свойству интегративности, но вместе с тем дополняет и обуславливает его;
- *универсальность*, которая заключается в построении образования ориентированного, на формирование универсальных учебных действий студентов. Студенту предоставляются возможности и универсальные способы действий по добыванию и переработке нового знания, решению неизвестных задач и т. д. Именно универсальный, фундаментальный характер высшего образования позволяет выявлять важнейшие закономерности явлений и процессов действительности, описанных в классических и новейших научных теориях;
- *обширность* (перенасыщенность), которая позволяет студентам самостоятельно выбирать содержание и способы получения образования в соответствии со своими потребностями и целями. Обширность формирующе-развивающей среды предполагает то, что непосредственно связано с процессом обучения, и та общая среда, к которой относят традиции, морально-эмоциональный климат, атмосферу доброжелательности и взаимной ответственности, общие дела, имидж вуза. Сюда же относится и внеучебная деятельность (участие в работе творческих центров, клубов по интересам, общественных объединений), которая служит целям личностного и профессионального развития студентов;
- *открытость* среды вуза, которая предполагает возможность ее расширения в зависимости от личностных образовательных, научных, профессиональных потребностей студентов;
- *полелингвистическая ориентация* – язык как объединяющее поле всей среды вуза в процессе трансляции знаний и культурного обмена.

Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла условия формирования и развития субъектов образовательного процесса она должна соответствовать определенным *требованиям*. А именно:

- обеспечение личностно ориентированной направленности обучения;
- обеспечение интерактивного доступа к информации и соответствие ее научным и профессиональным требованиям;
- развитие интеллектуальных и творческих способностей индивидуума;

- повышение стремления личности студента к самостоятельной образовательной деятельности, обмену знаниями и сотрудничеству;
- регулирование мотивации студента с помощью современных психолого-педагогических средств;
- реализация концепции «самообучающейся организации», в которой люди осознанно обучаются, изучают и совершенствуют сам процесс обучения, а также осознанно изменяют окружающую их действительность. В самообучающейся организации, которой является вуз, создается особая среда, в которой приумножаются и передаются знания, умения и ценностные ориентации. Такая среда способна успешно меняться и адаптироваться к новым условиям внешней среды, человеческие ресурсы становятся наиболее важным фактором, работающим на результат и целью инвестиций, а обучение студентов и сотрудников является фундаментальной основой всей деятельности;
- реализация социального, предпринимательского и инновационного компонентов в деятельности [310, с.259-271]. К социальной стороне относятся виды деятельности, целью которых не является получение экономической выгоды: оказание социальных услуг на добровольной основе, формирование социальных сетей, проведение открытых культурных мероприятий на базе вуза. Предпринимательский аспект подразумевает получение вузами коммерческой прибыли в качестве дифференцированного источника финансирования. К видам деятельности, ориентированным на предпринимательство, можно отнести совместные производственные и научные исследования по контракту, коммерциализацию интеллектуальной собственности, реализацию платных программ повышения квалификации, предоставление в аренду помещений для выставок или конференций. В последнем (инновационном) компоненте важной составляющей является понятие усовершенствования. Примерами являются региональные инновационные разработки, создание региональных сетей с предпринимателями, внедрение патентов, консультирование правительственных учреждений;
- необходимость широкого привлечения работодателей к сотрудничеству с вузом. Выпускник может быть конкурентоспособным на рынке труда лишь в том случае, если он востребован работодателями. Поэтому критерии качества подготовки специалиста уже не могут определяться только самим вузом. Целью партнерства вуза с работодателями является обеспечение высокого качества профессиональной подготовки специалистов на основе сотрудничества вуза с заинтересованными

предприятиями и организациями, когда для реализации этой цели происходит объединение интеллектуального потенциала, материальных, финансовых и корпоративных ресурсов;

- учет мнения субъектов процесса обучения с их индивидуальными типологическими особенностями, уровнем притязаний на состояние различных аспектов формирующе-развивающей среды вуза, таких как содержание подготовки, организационные структуры и механизмы, профессиональное развитие преподавателей, нравственная атмосфера в среде и др. Влияние субъектов на среду достаточно динамично, что связано с возрастными психологическими особенностями студенческого возраста. Новое поколение, сформированное под влиянием разнообразной социокультурной среды жизнедеятельности, вносит определенные коррективы в процесс развития среды, разрешая противоречия, препятствующие личностно-профессиональному развитию применительно к новым социокультурным условиям. Это взаимное влияние среды и индивида является позитивным и благоприятствует процессу самотрансформации.

Логическая последовательность рассмотрения формирующе-развивающей среды вуза позволяет нам выделить ее *показатели качества*. Безусловно, процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза, имеет специфический для каждого высшего учебного заведения характер, определяемый условиями и факторами подготовки студентов, но вопросы, связанные с качеством среды, ключевым показателем которой является профессионально-личностное становление студентов и качество подготовки компетентного специалиста в вузе, неизменны и их суть состоит в следующем:

- вуз готовит профессионально и нравственно компетентного, мобильного, творчески мыслящего, общественно активного специалиста, способного действовать в современных условиях мировоззренческо-идеологического плюрализма, экономической и социальной изменчивости общества;
- образование в вузе представляет собою органическое единство обучения, воспитания и развития личности и направлено на становление компетентного специалиста, гармонично и разносторонне развитого человека культуры;
- содержание реализуемого в вузе высшего профессионального образования направлено на овладение студентами фундаментальными, прикладными и универсальными знаниями как основой подготовки компетентного специалиста, на основе современных разработок в прикладной и фундаментальной науке;
- связующим звеном интегративных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе является преподаватель, а результатом интеграции выступает

овладение студентами универсальными учебными действиями, направленными на формирование компетенций студентов, цельности знаний, умений, ценностных ориентаций, опыта деятельности;

- вуз обеспечивает открытость, свободу и вариативность образовательного процесса, диалоговое взаимодействие преподавателей и студентов;
- работодатель является участником образовательного процесса в вузе, определяя содержание программ практик студентов, обеспечивая чтение дисциплин профессиональной подготовки студентов, участвуя в итоговой государственной аттестации.

Исходя из обозначенных положений, определим, что *показателями качества формирующе-развивающей среды вуза с позиции постмодернистского подхода* являются:

- сформированность познавательного потенциала личности студента;
- сформированность общекультурных компетенций студентов;
- сформированность общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза;
- удовлетворенность студентов учебной деятельностью;
- удовлетворенность студентов жизнедеятельностью в вузе;
- уровень взаимоотношений «преподаватель–студент» с точки зрения студентов;
- удовлетворенность выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности;
- количество внутренних связей в вузе (внутриобразовательных связей и взаимоотношений);
- количество внешних связей и взаимоотношений образовательных систем.

Переходя к вопросу непосредственного представления структуры формирующе-развивающей среды вуза, обозначим некоторые ее особенности.

Вуз как образовательная организация рассматривается в качестве открытой системы, для которой характерны следующие особенности:

- наличие в системе определенного числа компонентов;
- связь составляющих компонентов системы, организационно оформленная в виде структуры;
- влияние различных компонентов системы друг на друга как результат их взаимодействия между собой и с окружающей средой;
- появление как следствие взаимодействия компонентов системы новых явлений, обновленных процессов;
- свойства системы, проявляющиеся как результат взаимодействия ее компонентов;

- идентификация системы, позволяющая отличать ее и ее составные компоненты от других явлений, не входящих в систему;
- наличие окружающей среды, которая, не являясь частью системы, активно воздействует на нее;
- концептуальный характер системы (ее форма отражает цели и ценности разработчиков концепции системы) [263, с. 12].

В контексте нашего исследования, обобщив теоретические и практические аспекты организации формирующе-развивающей среды вуза, представим ее структуру.

Структура формирующе-развивающей среды вуза (рисунок 2.1) представляет собой совокупность компонентов: *материального, коммуникационно-информационного и содержательно-методического*. Под компонентом формирующе-развивающей среды мы понимаем группу элементов, имеющих объединяющее начало и определяющих функционирование и развитие среды вуза. Компонент имеет, с одной стороны, интегрирующий характер и влияющий на другие компоненты среды – с другой.

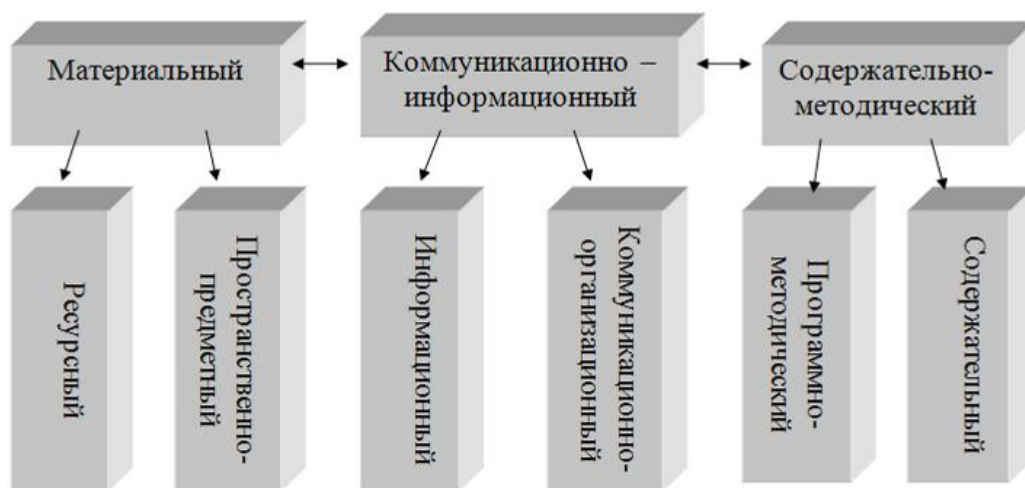


Рис. 2.1. Компоненты структуры формирующе-развивающей среды вуза

Охарактеризуем компоненты формирующе-развивающей среды вуза.

1. *Коммуникационно-информационный компонент*, который представлен *информационным и коммуникационно-организационным элементами*. Данный компонент выступает как связующее звено всех компонентов среды.
 - *Информационный элемент* – применение информационных технологий в системе управления вузом, их использование в учебном процессе, при организации научных исследований, во внеучебной деятельности. Внедрение информационных технологий в образовательный процесс вуза сегодня

происходит достаточно активно: растет количество программных продуктов, предназначенных для автоматизации деятельности всех структур вуза, во многие вузы внедряются информационные системы, позволяющие автоматизировать и повысить качество работы преподавателей, административного персонала и других участников образовательного процесса. Использование ИКТ создает условия для профессионально-личностного развития обучающихся, формирования у них готовности к самообразованию, саморазвитию и самовоспитанию в процессе учебной и научной деятельности;

– *Коммуникационно-организационный элемент:*

- а) совокупность форм взаимодействия между участниками педагогического процесса; особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т. п.); коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность среди субъектов образования, степень скученности и др.); участие всех субъектов в конструировании, реализации и оптимизации образовательного процесса вуза;
- б) организационные и управленческие условия. Это информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планово-прогностическая, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-корреляционная деятельность. Сюда же относятся административное управление, управление инновациями, особенности управленческой культуры. При осуществлении управления формирующе-развивающей средой предметом управления становятся ее цели, содержание, методы и формы. Управляющее воздействие заключается в предоставлении студенту широкого спектра возможностей для эффективной реализации своего профессионально-личностного развития.

2. *Материальный компонент*, который в свою очередь состоит из *ресурсного и пространственно-предметного элементов*.

- *Ресурсный элемент* включает материально-техническое обеспечение вуза и его финансовое обеспечение; кадровые и учебно-информационные ресурсы.
- *Пространственно-предметный элемент* – архитектурно-эстетическая организация жизненного пространства (архитектура здания и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, функционально и эстетически удачное здание; просторные и

светлые кабинеты с современной и удобной мебелью; наличие в достаточном количестве технических средств обучения; привлекательный дизайн интерьеров; наличие актового и спортивного залов, столовой, библиотеки и т. д. Пространственно-предметный элемент формирующе-развивающей среды учебного заведения характеризует не столько совокупность, «коллекцию» тех или иных пространственных и предметных «единиц» (помещений, мебели, приборов и т. п.), сколько способ их функционирования в данной среде вуза.

3. *Содержательно-методический компонент, представлен программно-методическим и содержательным элементами.*

- *Программно-методический элемент* – формы и методы организации образования, наличие возможных стратегий, форм и программ подготовки; разнообразие методических обучающих средств; свобода выбора образовательного маршрута в рамках одного образовательного учреждения;
- *Содержательный элемент:*
 - а) учебная деятельность: стандарты профессионального образования, куррикулумы, учебные планы, образовательные и учебные программы, учебники и учебные пособия;
 - б) внеучебная деятельность: концепции воспитания, планы и программы по организации внеучебной формирующей работы, межкультурное взаимодействие и др.;
 - в) научно-исследовательская деятельность: государственный заказ на разработку научных исследований, научно-исследовательские лаборатории, студенческие научные кружки и т. д.

Данную структуру следует отнести к разряду динамических. Сущность динамической структуры состоит в установлении взаимосвязей между целями формирования каждого из компонентов в конкретный момент времени, фиксации определенной последовательности новообразований в них, последовательности изменений за то или иное время. Управление изменениями осуществляется через конкретизацию целевой направленности формирующе-развивающей среды вуза, введение инноваций, расширение ведущих видов деятельности субъектов образовательного процесса: научной, учебной, внеучебной. В результате этого процесса выстраиваются содержание, формы, методы, результаты деятельности субъектов образовательного процесса.

Непосредственными участниками процесса формирования формирующе-развивающей среды вуза являются:

- студент (субъект образовательной деятельности);
- преподаватель (определяет содержание программы курса, выбор учебной литературы, методы преподавания, стиль общения и т. д.);
- педагогический коллектив (устанавливает общие требования к студентам, сохраняемые традиции данного вуза, форму взаимоотношений педагогического и студенческого коллективов и т. д.);
- государство как общественный институт (осуществляет материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов);
- другие общественные институты (обеспечивают включенность среды вуза в среду более широкую. К ним можно отнести СМИ, культурные общества, общественные организации, объединения и т. д.).

По мере вхождения студента в формирующе-развивающую среду вуза на первом этапе обучения среда должна обладать для него свойствами *новизны, активности и психологической безопасности*. Студент на этом этапе познает новую для себя обстановку. Новизна поступающей информации обеспечивает прирост его индивидуальных знаний и представлений. Активность среды стимулирует волевое преодоление студентами когнитивных затруднений в познании нового. Безопасность среды обеспечивает устойчивость личности в отношении стрессоров, конструктивную трансформацию прежнего опыта.

На втором этапе формирующе-развивающая среда должна обладать *избирательностью, соревновательностью и объективностью оценки*. Студент познает себя, осуществляя предметную деятельность. Вариативные условия деятельности обеспечивают его субъектный выбор. Соревновательность побуждает к новым достижениям. Объективность оценки позволяет сравнить свои результаты с результатами других людей на основе четких критериев.

На третьем этапе формирующе-развивающая среда должна обладать свойствами *проблемности, контекстуальности и диалогичности*. Студент определяет свою систему отношений к среде. Проблемность среды стимулирует выработку собственной позиции. Контекстуальность задает разнообразное поле существующих социальных и культурных смыслов. Диалогичность создает благоприятные условия для выражения своей точки зрения и восприятия иных мнений. На четвертом этапе формирующе-развивающая среда должна обладать свойствами *открытости и авторизованности*. Студент приводит среду в соответствие со своей позицией, самоутверждается в ней. Открытость среды для изменений позволяет реализовать на практике его замыслы. Авторизованность

характеризует авторство, индивидуальный стиль проводимых в среде творческих преобразований и обеспечивает «персональную ответственность» за эти преобразования.

При этом охвачены 3 вида деятельности: учебная, научно-исследовательская и внеучебная. Эти виды деятельности стимулируют процессы самосовершенствования, служат развёртыванию целеполагания, способствуют формированию интенции саморазвития.

Любая деятельность человека имеет целевой характер, а цель – образ ожидаемого результата. Переход среды вуза в новое качественное состояние «формирующе-развивающей среды» связан с изменением целевых установок, условий функционирования среды, что влияет на результат – качество подготовки выпускника вуза. Целевое назначение среды – ее исходное, главное свойство. По отношению к рассматриваемой цели важно учесть существенность тех или иных связей для ее достижения. Формирующе-развивающая среда представляет совокупность условий и факторов профессионально-личностного развития студента как субъекта образовательного процесса, функционирующую в процессе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, качество которой способствует подготовке компетентного и конкурентоспособного специалиста и удовлетворяет потребность личности в успешной социализации в обществе.

Формирующе-развивающая среда как *фундаментальное понятие* нашего исследования рассматривается в качестве:

- социально обусловленной целеустремленной целостности взаимосвязанных компонентов, а также условий и факторов, имеющих новые свойства, которые отсутствовали у этих компонентов до их интеграции. Единство и активное взаимодействие между компонентами, условиями и факторами обеспечивают функционирование и развитие формирующе-развивающей среды вуза;
- субъектного фокуса образовательного пространства, развивающегося на основе средового и интегрированного подходов, разработки и реализации Концепции, полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности средоформирования с опорой на интеграцию ведущих видов деятельности субъектов образовательного процесса – учебную, научную и внеучебную;
- реакции на появление личности, имеющей интенцию образования, возможности субъекта структурировать окружающее пространство таким образом, что оно становится формирующе-развивающим;
- пространства выбора студентами источников формирования знаний, умений и ценностных ориентаций, которые создаются в этом пространстве и оказывают

влияние на профессионально-личностное становление и развитие студентов как компетентных специалистов;

- факта и фактора обучения и развития, условия и средства для обучения и развития, профессионального становления субъекта образовательной деятельности, предмета формирования и инновационного развития, объекта педагогической экспертизы и анализа;
- динамического образования, в котором интеграционные процессы осуществляются в контексте инновационного развития;
- продукта постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам потребителей образовательных услуг и требований рынка труда.

Мы определили понятие «формирующе-развивающая среда» для того, чтобы указать существенные (отличительные) свойства формирующе-развивающей среды, достаточные для идентификации этого объекта.

Проанализировав и определив концептуальные аспекты создания, организации и развития формирующе-развивающей среды вуза раскроем принципиальный вопрос – в чем же отличие формирующе-развивающей среды от сред, которые находятся в разных режимах функционирования. Для этого мы разработали содержание Таблицы 2.1.

Таблица 2.1. Сравнение режимов функционирования среды вуза

	Параметр сравнения	Режим функционирования среды вуза		
		Развитие	Формирование	Формирующе-развивающее
1.	Базовые компоненты среды	Процесс количественных и качественных изменений, переход из одного состояния в другое, восхождение от низшего к высшему качеству среды. Развитием называется то, что происходит со средой при изменении ее целей.	Процесс в котором чему-либо придается устойчивость, законченность, процесс противостоящий распаду, что соотносится с интеграционными процессами. Формирование трактуется и как результат развития.	Подразумевает уровень, достигнутый средой, в процессе ее развития и формирования. Некоторая (промежуточная) законченность, завершенность, достижение нового уровня качества среды. Среда, стабильно реализующая фиксированную цель и функционирующая в режиме инновационного развития.

Формирующе-развивающая среда – это результат развития, становления и формирования многомерной целостности на основе представленных в Концепции принципов, подходов, условий и факторов, технологий, компонентов среды и т. д., которые оказывают непосредственное воздействие на решение практических целей достижения *высокого качества среды*, ключевым показателем которого является *профессионально-личностное становление и развитие компетентного специалиста в вузе* в условиях осуществления интегративной деятельности.

Отсюда мы обоснованно можем прийти говорить, что формирующе-развивающая среда – функциональное состояние среды вуза, на переход к которому направлена инновационная деятельность по ее преобразованию в соответствии с поставленными целями достижения *высокого качества среды*, показателем которого является *профессионально-личностное становление и развитие компетентного специалиста в вузе* и стабильно реализующая обозначенную цель.

2.2. Способы интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в рамках вуза

Обозначив проблемное поле исследования, и представив структуру формирующе-развивающей среды вуза, рассмотрим теоретические основы и праксиологические аспекты интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, заложенные в содержательно-методическом компоненте структуры (§ 2.1.), в содержательном блоке.

Развитию интеграционных процессов в среде вуза безусловно способствуют количественные и качественные изменения в высшем образовании: реализация компетентностного профессионального обучения, рост требований общества к уровню подготовки молодого специалиста и сформированности его личностных качеств; необходимость унификации всех уровней и звеньев образования с системными элементами образования других стран; осуществление интеграции в мировое образовательное пространство; возросшая потребность в кадрах, обладающих универсальными знаниями и документами об образовании, признаваемыми во всем мире [143].

Практически любой процесс, объект действительности, то или иное явление можно рассматривать, с одной стороны, как определенную форму дифференциации, а с другой – как выражение целостности, единства, интеграции составляющих элементов.

Интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение) – понятие, означающее «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы, организма в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию» [248, с.500].

Словарь современных понятий и терминов трактует интеграцию как «взаимосвязанность, системное соединение, включение в единое целое и соответственно процесс установления таких связей, а также сближение, объединение организаций, отраслей, регионов или стран и т.п. (в противоположность дифференциации)» [250, с.233].

Толкование понятия «интеграция» есть в различных концепциях – философских, психологических. В философии Г.Спенсера интеграция означает превращение распыленного незаметного состояния в концентрированное, видимое, связанное с замедлением внутреннего движения, в то время как дезинтеграция – превращение концентрированного в состояние распыленности, связанное с ускорением движения. В психологии Э.Иенша интеграция означает распространение отдельных духовных черт на всю совокупность духовной жизни [268].

Проблемы интеграции в педагогике рассматриваются в разных аспектах в трудах многих исследователей. В работах В.В. Краевского, А.В. Петровского, Н.Ф. Талызиной рассматриваются вопросы интеграции педагогики с другими науками. Г.Д. Глейзер и В.С. Леднёв раскрывают пути интеграции в содержании образования. В работах Л.И. Новиковой и В.А. Караковского раскрыты проблемы интеграции воспитательных воздействий на ребёнка. Интеграция в организации обучения рассматривается в трудах С.М. Гапеенкова и Г.Ф. Федорец.

Заслуживающий внимания подход к интеграции в педагогике представлен и обоснован авторами V.I.Guçu, T.Callo и др. [44]. Данная методика основана на сопоставлении понятий «целостный объект» и «интегрированный объект» (Таблица 2.2.).

Таблица 2.2. Сравнительный анализ понятий
целостный и интегрированный объект

Целостный	Интегрированный
Элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены	Элементы состоят из тех компонентов, которые появляются в момент исчезновения предыдущих
Элементы существуют только в процессе перехода одного в другой: если исчезает один элемент – исчезают и все остальные	Единство взаимообусловленных различий
Элементы являются определяющими в процессе их различения и не существуют вне этого процесса	Элементы появляются в процессе различения и не сосуществуют (являются относительно независимыми)

Интегративность устанавливается посредством выявления причинно-следственных связей элементов; определения приоритетов; подбора адекватных средств достижения цели. Другими словами, анализ и понимание «интегративности» связаны с феноменом «причина – следствие/эффект».

Интегративность – это инструмент синтеза, способного обеспечить порядок, комплексность и постоянство функционирования. Таким образом, интегративность представляет собой инструмент обобщения/суммирования. Интегративность имеет следующие характеристики:

- целостность, полнота;
- способность восстанавливаться;
- эластичность, способность адаптироваться;
- способность составлять единое целое;
- управление, способность устанавливать связи;
- иерархичность, организованность;
- функциональность;
- адекватность;
- единство;
- схожесть;
- совершенство;
- полноценность.

Исследователи приходят к выводу, что интеграция возникает в том случае, если, во-первых, имеются ранее в чем-то разобщенные элементы; во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения; в-третьих, объединение элементов происходит не суммативно и рядоположенно, а посредством синтеза; в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности [258, с.46].

T.Callo, отмечает, что педагогические результаты определяются схожими, в первую очередь общими точками соприкосновения и в меньшей степени отличительными элементами. Интеграция происходит на основе «схожести» [16, с.10].

Автор работы «Введение в организационную и управленческую социологию» Șt. Buzărnescu [14] выделяет особенность интеграции, при которой в резонанс входят две системы: интеграционная и интегрируемая. Он так же отмечает, что одной из специфических характеристик интеграции является профессионализация, которая ассоциируется с прагматическим инструментом, основанным на практических знаниях, используемых педагогом в качестве создателя ценностей.

В научно-педагогической литературе имеется опыт выделения «сущностных признаков интегративного процесса» (Ю.С. Тюнников): 1) интеграция строится как взаимодействие разнородных, ранее разобщенных элементов; 2) интеграция связана с количественными и качественными преобразованиями взаимодействующих элементов; 3) интегративный процесс имеет свою логико-содержательную основу; 4) интегративный процесс имеет собственную структуру; 5) интегративный процесс педагогически направлен и относительно самостоятелен [258, с.8-12].

Как указывает Е.В. Никитенко [216, с.94], результат интеграции – целостность, т.е. новая реальность, где каждый компонент сохраняет свою суверенность, свои сущностные качества. Интеграция исключает уничтожение, подчинение, растворение одного в другом; она невозможна и для принципиально разных сущностей. Есть необходимость разграничить понятия целостности и интеграции. Целостность отражает статику системы, т.е. уровень развития элементов и связей на данный момент времени, интеграция же – это процесс развития целостности на основе взаимодействия с дифференциацией, но при ведущей роли гармонизации связей. Основной смысл интеграции как средства теоретического синтеза состоит в получении нового познавательного результата, превосходящего по своей эвристической значимости познавательную ценность всех интегрируемых компонентов.

Уточняя смысл термина, А.П. Валицкая [110, с.16-82] подчеркивает:

- 1) что во всех аспектах его применения речь идет о процессах, происходящих вокруг первоначальной идеи, объекта, нуждающегося в развитии, становлении, достижении нового качества;
- 2) что имеются некоторые суверенные элементы интеграции, заинтересованные в ее развитии, которые воссоединяются, взаимодействуют в режиме паритетного диалога ради достижения общей цели;
- 3) что имеется некоторый гипотетический образ целостности как цели общих устремлений, корректирующий направленность интеграционных процессов.

Педагогическая интеграция является составной частью объединительных процессов, происходящих в сфере человеческой деятельности и познании.

В педагогике интеграция – это средство теоретического синтеза для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эстетической значимости познавательную ценность всех интегрирующих компонентов. Она имеет смысл только при одном условии: она должна быть доведена до логического конца и стать теорией или личностным приобретением.

Методологической основой интегрированного подхода в образовании может выступить философская идея целостности человека и многомерности его развития. С философско-педагогической точки зрения интеграция может быть рассмотрена как механизм, обеспечивающий гармонизацию индивидуального уровня мышления и уровня развития совокупного сознания человечества, определяемого понятием «ноосфера».

Проблема интеграции может быть рассмотрена с позиций трех сущностных ее характеристик:

- образование как форма отражения интегративных тенденций развития науки и культуры в целом, единой картины мира, формирующей целостную систему знаний молодого поколения;
- образование как интегрированная область человеческой деятельности, предметом которой является развитие растущего человека в системе его связей и отношений с миром;
- образование на протяжении всей жизни человека, неформальное образование, позволяющее людям успешно выполнять свои обязанности в обществе и не отставать от постоянно меняющихся требований трудовой жизни.

Опираясь на перечисленные методологические положения, ученые выделяют ряд понятий: процесс интеграции, принцип интеграции, интегративные процессы, интегративный подход [142]. Рассмотрим их в контексте проблемы исследования.

Процесс интеграции представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Мы рассматриваем в нашем исследовании процесс интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе, успешная реализация которого приведет к профессионально-личностному становлению студента, подготовке компетентного специалиста, к высокому качеству формирующе-развивающей среды вуза.

Сущность данного процесса интеграции – количественные и качественные преобразования внутри каждого направления деятельности, входящего в систему: научного, учебного и внеучебного; во все усиливающемся взаимодействии всех направлений единого процесса, с целью восстановления этого единства.

Принцип интеграции предполагает взаимосвязь всех направлений процесса обучения, всех компонентов системы, связь между системами; он является ведущим при разработке целеполагания, определения содержания обучения, его форм и методов.

Интегративные процессы состоят в междисциплинарной кооперации научных исследований и учебных предметов, содержательном и структурно-функциональном единстве учебного и воспитательного процесса.

Интегрированный подход – это целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, благодаря которым происходит переход на новый качественный уровень процесс подготовки компетентного специалиста, в условиях среды вуза.

В качестве теоретических концептов, лежащих в основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности как фактора создания формирующе-развивающей среды вуза выступает такой показатель, как характер взаимоотношений между целым и его частями. «В системном исследовании, анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества» [110, с.410].

Заслуживает внимания позиция молдавских исследователей D.Patraşcu, A.Ursa, I.Jinga, что анализ образовательного учреждения в рамках системного подхода позволяет установить причины взаимосвязи между составляющими элементами, как по вертикали (уровни, циклы образования), так и по горизонтали (цели содержание, процесс, результат). В этом смысле, образовательная среда выступает как единое целое, а её развитие подчиняется определенным закономерностям, и внешним и внутренним факторам. При этом чем прочнее связи на уровне системы, тем выше формирующий потенциал образовательной среды [64, с.46-47].

Апеллируя к *системному* подходу, важно признание приоритетного целого, коим выступает формирующе-развивающая среда вуза. Это дает возможность представить среду вуза как живой развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно присущи как определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость. Целое задает цель, программирует необходимые и достаточные связи между частями, проектирует и конструирует порядок их взаимодействия. Целое придает закономерный преднамеренный характер движению частей, которые сами по себе, сколько бы ни взаимодействовали, не могут создать целое. Части играют роль активного начала, а характер процесса, предполагаемое качество результата задается целым, но обеспечивается взаимодействием составляющих.

Можно говорить о том, что интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности представляет собой процесс и результат, направленный на организацию и развитие целого – формирующе-развивающей среды вуза посредством раскрытия их внутренних потенций.

Отсюда следует вывод о необходимости использования при рассмотрении интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности как фактора создания формирующе-развивающей среды вуза положений, вытекающих из самой сути процесса интеграции:

- а) приоритетность и первичность целого по отношению к своим частям;
- б) представление о целом как исходном и одновременно конечном пункте интеграционного процесса;
- в) целое определяет каждую отдельную составляющую, исходя из самого себя, в соответствии со своей сущностью. Данное положение порождает идеи первичности целого в ходе осуществления интеграции, позволяющую представить последнюю как живой, развивающийся организм, управляющий своими частями, которым одновременно свойственна определенная специализация, так и функциональная взаимозависимость от целого.

В качестве фундаментальных психолого-педагогических теорий, лежащих в основе и отражающих глубинную сущность процессов интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности как фактора создания формирующе-развивающей среды вуза выступают теории: *деятельности, личности, куррикулума*. Рассмотрим их (Таблица 2.3.).

Таблица 2.3. Идеи интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности как фактора создания формирующе-развивающей среды вуза с позиции функциональных психолого-педагогических теорий

№ п/п	Теория	Сущностные характеристики	Значение для формирующе-развивающей среды в контексте интеграции
1.	Деятельности	Деятельность определяет сознание; Деятельность это активный, целенаправленный процесс, а не простая реакция на среду; Деятельность – процесс, направленный на реализацию цели; Деятельность – сознательное проявление активности человека [233].	Целенаправленная активность студента по освоению основных видов деятельности: научной, учебной, внеучебной определяют результаты его профессионально-личностного становления как компетентного специалиста и качество формирующе-развивающей среды вуза.
2.	Куррикулума	Дидактика как теория куррикулума (содержания образования), или куррикулярная дидактика (теория учебных программ), заслуживает подробного рассмотрения потому, что это и планирование учения и обучения, и разработка общих и	Куррикулум предусматривает непрерывную рационализацию образовательного процесса в условиях формирующе-развивающей среды вуза. Идеи интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности с точки зрения теории куррикулума

		частных целей, и оптимизация процесса обучения. Она касается разработки основных научно - практических проблем обучения: содержания, форм, методов, соотношения теории и практики, взаимоотношений субъектов и объектов учебного процесса. При этом теоретические подходы опираются на экспериментальные разработки и практические рекомендации. Все выстраивается на основе научно обоснованной координации всех «куррикулум-элементов»: учебных целей, учебного материала, форм его подачи, методов, средств передачи информации и проверки знаний. Помимо этого, куррикулум предполагает также такую организацию учебного процесса, которая оставляла бы место для формирования ценностных суждений личности и расширения социального контекста обучения [218].	проявляются через следующие положения, значимые для формирующе-развивающей среды вуза: - обеспечивает куррикулярную последовательность уровней образования; - отражает межпредметные связи, поэтапные и поуровневые цели; - оценивание основано на компетенциях; - образовательный процесс основан на конкретных целях, достижение которых поддаётся оцениванию и этот процесс сосредоточен на студенте; - студент рассматривается как субъект образовательного процесса.
3.	Личности	Современная психология считает, что личность бисоциальна. Вся психическая деятельность личности определяется единством общих факторов, взаимодополняющих и определяющих друг друга. Наряду с биологическими и социальными факторами чрезвычайно важное значение имеет активность самой личности. Именно активность обеспечивает взаимодействие с окружающим миром, приспособление к окружающей среде и ее изменение, стимулирует участие личности в жизни и деятельности [102].	Человек, имеющий интенцию к освоению научной, учебной, внеучебной деятельности и формирующе-развивающей среды вуза в целом, способен достигнуть профессионально-личностного становления, в противном случае погружение в формирующе-развивающую среду не принесет для личности позитивных изменений.

Теоретико-методологическим обоснованием организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности, интегрирующим представленные выше психолого-педагогические теории выступает *системно-деятельностный подход*. Системно-деятельностный подход, наиболее полно описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности студентов в условиях формирующе-развивающей среды вуза, в соответствии с современными приоритетами высшего образования. Следование этому подходу при рассмотрении интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности предполагает глубокий анализ этих видов деятельности в целях выделения универсальных учебных действий, порождающих компетенции, знания, умения и ценностные ориентации. При этом теории деятельности, личности, куррикулума не только не противоречат системно-деятельностному подходу к организации формирующе-развивающей среды вуза, но и органично сочетаются с ним.

Связь системно-деятельностного подхода с теорией деятельности исходит из положения о том, что психологические способности человека есть результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю психическую деятельность путем последовательных изменений. Таким образом, личностное, социальное, познавательное развитие обучающихся определяется характером организации их деятельности, в первую очередь учебной [189].

Связь системно-деятельностного подхода с теорией личности проявляется в том, что в контексте системно-деятельностного подхода сущностью образования является развитие личности. В этом процессе человек, личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с окружающей средой, он строит сам себя. Активно осваивая окружающую его среду, он самоопределяется в системе жизненных отношений, происходят саморазвитие и самоактуализация его личности. И хотя главным фактором развития личности остается учебная деятельность, она выступает «инструментом» духовного развития личности. По мнению А.Г. Асмолова, «процесс учения - это процесс деятельности ученика, направленный на становление его сознания и его личности в целом. Вот что такое «системно-деятельностный» подход в образовании!» [88]. В теоретико-методологическом плане теория личности имеет чрезвычайно важное значение, поскольку утверждает в педагогике в качестве базовых «представления о социальной, деятельной и творческой сущности личности обучающегося» [287], что с неизбежностью меняет традиционную парадигму образования, построенную на принципе трансляции знаний педагогом и воспроизведение его учениками на постмодернистскую.

Акцентируя системно-деятельностный подход, в период перехода на компетентностную модель обучения, мы ориентированы на осознанность самоопределения студентов в условиях формирующе-развивающей среды вуза, на выбор занятий для профессионального роста с ощущением чувства успеха и уверенности в себе и собственной деятельности. Сочетание системно-деятельностного подхода с теорией куррикулума мы видим в том, что каждая деятельность, а тем более образовательная должна иметь «дорожную карту», которой выступает куррикулум. Куррикулум вошел в дидактику в трех основных своих значениях: 1) как поле исследовательской деятельности; 2) как система организации учебного процесса; 3) как дидактический официальный (директивный) документ, определяющий конкретное направление образовательной деятельности. Он стал символом обновления системы высшего образования изнутри. Интересную трактовку куррикулума дает современный американский исследователь М.К. Смит в статье «Теория куррикулума и его практическое применение». Он рассматривает теорию куррикулума с четырех сторон: как основы знаний, которые передаются в процессе обучения; как попытки достичь конечного результата деятельности студента в виде учебного продукта; как процесса; как практической деятельности [320]. Особое внимание автор уделяет социальному контексту образования - «скрытому куррикулуму», который, не будучи формально отраженным в официальной документации образовательного учреждения, воплощается во всем многообразии взаимодействий субъектов образовательного процесса, в отношениях, привычках, ценностях и традициях и в действительности оказывает значительное воспитательное воздействие на формирование личности. Опираясь на эмпирические исследования, куррикулум предусматривает непрерывную рационализацию учебного процесса: это движение вперед в обучении и учении по точно предписанному пути. Теория куррикулума - это и планирование учения и обучения, и разработка общих и частных целей, и оптимизация процесса обучения.

В целом системно-деятельностный подход в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности означает, что в этом процессе ставится и решается основная задача высшего образования – создание условий для развития гармоничной, нравственно совершенной, социально активной, профессионально компетентной и саморазвивающейся личности через активизацию внутренних резервов. Для реализации системно-деятельностного подхода необходимо перейти от освоения отдельных учебных предметов к межпредметному изучению сложных ситуаций реальной жизни. Соответственно, специфические для каждого учебного предмета действия и операции должны быть дополнены универсальными (метапредметными) учебными действиями [77].

Системно-деятельностный подход «постулирует в качестве цели образования развитие личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Процесс учения понимается не только как усвоение системы знаний, умений и навыков, составляющих инструментальную основу компетенций учащегося, но и как процесс развития личности, обретения духовно-нравственного и социального опыта» [88].

Последовательная реализация системно-деятельностного подхода способствует повышению мотивации к учению, обеспечению условий для общекультурного и личностного развития студентов на основе формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих не только успешное усвоение знаний, умений и ценностных ориентаций, но и формирование системной картины мира, компетенций в различных предметных областях познания. Универсальный характер учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный (метапредметный) характер; обеспечивают целостность общекультурного, личностного и познавательного развития и саморазвития личности; обеспечивают преемственность всех ступеней образовательного процесса; лежат в основе организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания. В основу выбора и структурирования содержания образования, приемов, методов, форм обучения, а также построения целостного образовательного процесса положены универсальные учебные действия студентов.

Системно-деятельностный подход как определяющее, стратегически значимое методологическое основание подготовки студентов в формирующе-развивающей среде вуза предполагает системную организацию целостного образовательного процесса как единства ведущих видов деятельности студентов: научной, учебной, внеучебной, целенаправленно организованных и скоординированных для достижения главной цели – профессионально-личностного становления студентов как компетентных специалистов.

Рассмотренные теории деятельности, куррикулума, личности, – еще раз позволяют нам подтвердить состоятельность представленных в Концепции формирующе-развивающей среды вуза на основе постмодернистского подхода положений и обосновывают в этом процессе роль интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Теоретико-методологическим обоснованием организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности, обобщающим представленные выше психолого-педагогические теории выступает системно-деятельностный подход, ключевая идея которого – формирование универсальных учебных действий рассматривается как формирование

(освоение) компетенций, необходимых образованному человеку для реализации эффективной профессиональной деятельности.

Чтобы раскрыть причинно-следственные связи между педагогическими явлениями и процессами, характеризующими интеграцию научной, учебной и внеучебной деятельности в соответствии с логикой нашего исследования, положим теорию (идею) *комплиментарности*.

Этимология термина «комплементарность» восходит к латинскому – *complementum* – дополнение. Исходя из этого содержания, понятие комплементарности дает возможность отразить самые разные стороны бытия социума, культуры, человека. Так, в математике комплементарными называются углы, образующие в сумме прямой «правильный» угол; в физике комплементарными или дополнительными назывались цвета спектра, образующие в сочетании белый цвет; в биохимии комплементарность означает такое взаимное соответствие в химическом строении двух макромолекул, которое обеспечивает их взаимодействие, и т. д. Можно констатировать, что в современном научном знании термин «комплементарность» (наряду со своим содержательным аналогом «дополнительность») широко применяется в самых различных познавательных ситуациях. <...> В сферу современных наук идея комплементарности проникает из разных теоретических источников, что, собственно говоря, является закономерностью для возникновения и развития новых методологических принципов. Обновление парадигмальных основ, как естествознания, так и гуманитаристики во многом было связано с революционными исследованиями и открытиями в физике микромира и экспансией Боровского принципа дополнительности в область методологии [265]. Вызывает интерес точка зрения исследователя Р.Бернштейна, который отмечает, что «к специфическим чертам современной социокультурной ситуации относится все более и более явный выход на первый план логики дополнительности, в основе которой лежит принцип «оба/и», в противовес логике стабильных бинарных оппозиций, строящихся на принципе «либо/либо». По сути своей оба названных принципа выражают признание плюралистичности социальной реальности. Но в случае принципа «либо/либо» вслед за подобным признанием предполагается осуществление выбора в чью-либо пользу, а значит в ущерб остальному. Таким образом, плюральность в конечном счете лишается основания, так как наступает «единоличный диктат» чего-то (либо кого-то) одного. В случае же принципа «оба/и» имеет место процесс собирания, увязывания различий, который самым фактом перечисления того, что связывается, воспроизводит социальную плюральность в нередуцированном виде [212].

Необходимо отметить, что если феномен «комплементарности» описан достаточно подробно в экономике, социологии, физике, его перенос в область педагогических исследований в значительной степени новое явление.

С нашей точки зрения, в соответствии с логикой исследования, комплементарность является универсальным механизмом интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга в рамках определенной целостности – формирующе-развивающей среды вуза.

С методологической точки зрения теория комплементарности утверждает в контексте интеграции идеи равноценности и дополнительности научной, учебной и внеучебной деятельности, признает лежащий в основе их взаимодействия принцип «оба/и» в целях профессионально-личностного становления и развития студентов как компетентных специалистов. Таким образом, для учебной деятельности комплементарными могут быть и/или научная и внеучебная деятельность. Для научной комплементарными, соответственно будут учебная и/или внеучебная деятельность, для внеучебной - учебная и/или научная деятельность.

Комплементарность как универсальный механизм интеграции обеспечивает целостность формирующе-развивающей среды вуза и связан с сознательными действиями студентов по освоению знаний, умений, ценностных ориентаций в научной, учебной и внеучебной деятельности.

В основе наглядного представления комплементарности научной, учебной и внеучебной деятельности положим идею *кубика-трансформера*. Использование кубика-трансформера как модели комплементарности позволяет наглядно представить и уяснить механизм интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности на основе их дополнительности. Для дальнейшего изложения нам понадобятся некоторые сведения из аналитической геометрии. Не ставя перед собой задачу подробного рассмотрения всех этих вопросов, обозначим, что кубик-трансформер нами помещен в прямоугольную систему координат, на осях которой мы отметили виды деятельности студентов в научной, учебной и внеучебной деятельности. Комбинация видов деятельности студентов приводит к формированию универсальных учебных действий, как результату приложения определенной интеллектуальной операции к конкретному содержанию.

Вектор N – представляет виды деятельности субъектов среды в научной деятельности: **N₁** – написание курсовых работ; **N₂** – выпускных квалификационных работ; **N₃** – подготовка докладов и написание статей; **N₄** – участие в работе студенческих научных кружков; **N₅** – проведение исследовательского эксперимента и т.д.

Вектор Y – представляет виды деятельности субъектов среды в учебной деятельности: Y_1 – слушание объяснений преподавателя; Y_2 – слушание своих товарищей и анализ их выступлений; Y_3 – решение текстовых количественных и качественных задач; Y_4 – объяснение наблюдаемых процессов и явлений; Y_5 – анализ проблемных ситуаций; Y_6 – выполнение фронтальных лабораторных работ и т.д.

Вектор B – представляет виды деятельности субъектов среды во внеучебной деятельности:

- во внеучебной аудиторной: B_1 – систематизация учебного материала, написание рефератов и докладов; B_2 – самостоятельная работа с учебной литературой; B_3 – отбор и сравнение материала из нескольких источников; B_4 – анализ графиков, таблиц, схем;
- во внеучебной формирующей (воспитательной): B_1 – организация, подготовка и участие в конкурсах; B_2 – просветительских мероприятиях; B_3 – волонтерском движении; B_4 – студенческом самоуправлении; B_5 – студенческих общественных организациях и т.д.

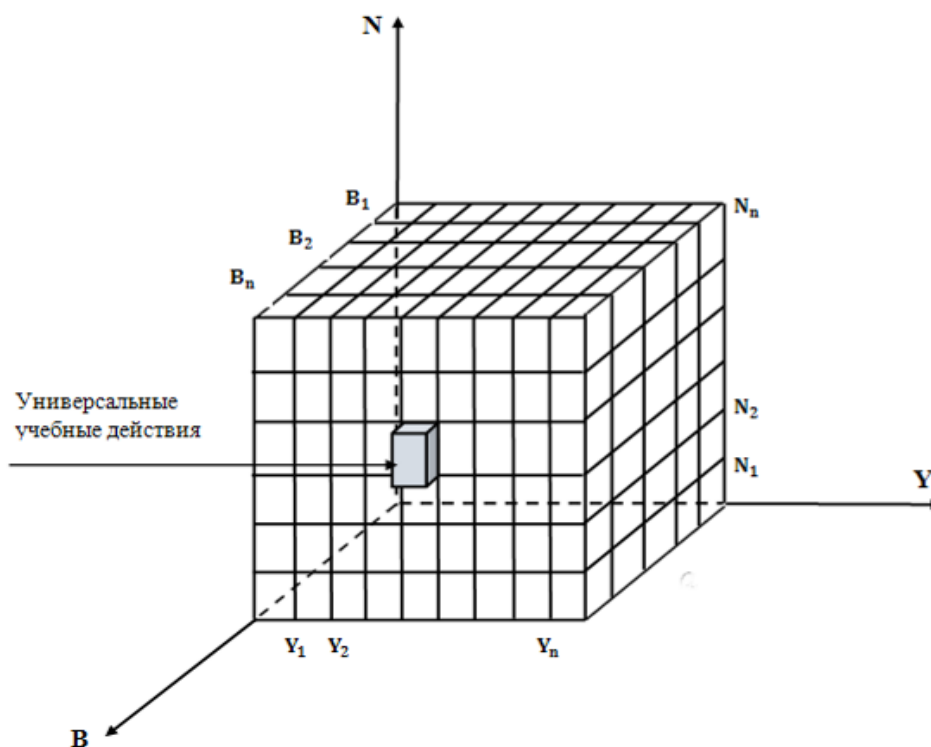


Рис. 2.2. Комплиментарность научной, учебной и внеучебной деятельности

Комплиментарность научной, учебной и внеучебной деятельности студентов, представленная на Рисунке 2.2. приводит к формированию *универсальных учебных действий*, что в свою очередь приводит к формированию (освоению) ими компетенций.

Модель комплиментарности позволяет уточнить механизм интегративных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности субъектов образовательного процесса в среде вуза, отразить существующие между ними функциональные связи, которые придают формирующе-развивающей среде вуза устойчивость, целостность и достаточно высокую результативность.

Интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности, как процесс имеет свои закономерности и принципы. *Закономерности* интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности отражают их целостность и характеризуют присущие им внутренние связи.

Сформулируем из на основе вышеизложенного закономерности интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности:

- комплиментарность является универсальным механизмом интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности;
- системно-деятельностный подход позволяет обеспечить единство научной, учебной и внеучебной деятельности, посредством формирования у студентов универсальных учебных действий, что приводит к формированию (освоению) компетенций;
- интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности, происходит на основе куррикулума (образовательной парадигмы) и «скрытого куррикулума», который, не будучи формально отраженным в официальной документации вуза, воплощается во всем многообразии взаимодействий субъектов образовательного процесса, в отношениях, привычках, ценностях и традициях и в действительности оказывает значительное воспитательное воздействие на формирование личности.

Если закономерности выражают необходимую связь между причиной и следствием, то вытекающие из закономерностей принципы являются основополагающими требованиями, которые определяют направление процесса.

Особенности рассматриваемого нами процесса интеграции проявляются в принципах интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, которые определяются спецификой высшей школы и процессами, обуславливающими достижение профессионально-личностного становления и подготовки компетентного специалиста в формирующе-развивающей среде вуза. Опираясь на данные положения, сформулируем следующие *принципы* интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе:

- *принцип информирования* об актуальности интегрированного подхода в осуществлении ведущих видов деятельности студентов в вузе – научной, учебной и внеучебной: любое полезное нововведение может быть воспринято позитивно и с

энтузиазмом, если членам коллектива вуза разъяснить, какие цели будут достигнуты в результате внедрения инноваций;

- *принцип соучастия* требует, чтобы в нововведении приняли непосредственное участие все, кого оно касается. В этом случае оно принимается людьми как свое собственное дело и осуществляется значительно быстрее, несмотря на трудности;
- *принцип инновационного менеджмента*, который заключается в выработке стратегии инноваций, поиске не реализованных возможностей, реализации инновационных планов интегративной деятельности, вовлечении профессорско-преподавательского состава в инновационные процессы, ориентации на студента как потребителя образовательных услуг,
- *принцип непрерывности интегративной деятельности* предписывает выстраивать систему работы в вузе на постоянной основе с учетом обратной связи и стратегических целей;
- *принцип гибких организационных структур* указывает, что проведение интегративной деятельности необходимо внедрять такими методами управления, которые не исключают возможности для маневра и будут способствовать внедрению инноваций, и устранению конфликтов, сопровождающих инновационное развитие.
- *принцип обеспечения взаимной заинтересованности* участников интегративного процесса заключается в том, что эта деятельность не может реализовать цели лишь одного направления интеграции, исключая интересы другого, так как в этом случае будет нарушен принцип комплиментарности;
- *принцип целевого управления* интеграционными процессами: целенаправленные действия и регулируемость при проведении преобразований на всех уровнях;
- *принцип целостности* обусловлен самой природой интеграции, которая в своем развитии стремится к достижению единства между компонентами педагогического процесса, к образованию целостной интегрированной педагогической системы через формирование и укрепление взаимосвязей научной, учебной и внеучебной деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Приведенное позволяет сделать вывод о том, что исходным специфическим признаком интеграции является ее антропонаправленность: человек есть предмет и цель педагогической интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который порождает (обуславливает) ее, направляет ее движение и способствует ее развитию. На каких бы уровнях педагогической деятельности, в каких бы формах педагогическая интеграция не осуществлялась, – все равно ее конечным результатом станут качественные

преобразования в человеке.

Рассмотрим миссию интеграции в вузе ведущих видов деятельности субъектов образовательного процесса в следующих аспектах:

- 1) учебная и внеучебная деятельность;
- 2) учебная и научная деятельность;
- 3) внеучебная и научная деятельность.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности в вузе направлена на:

- формирование целостной картины мира (студенты лучше понимают цель изучения предметов, осознавая связь между ними. Таким образом, повышается мотивация к процессу обучения);
- формирование новых навыков и умений благодаря взаимопроникновению и взаимообогащению системы элементами других систем (благодаря этому расширяются возможности студентов как компетентных специалистов);
- становление нового типа личности, свободного от стереотипов и свободного в выборе действий, что является немаловажным в связи с формированием личности, готовой к конструктивному межкультурному общению;
- формирование толерантной личности, что на данном этапе развития общества является одной из приоритетных задач образовательной системы; формирование (путем создания проблемных ситуаций) творческой личности, готовой к поиску решений в нестандартных ситуациях;
- формирование нравственных ценностей студентов;
- формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов [150].

Результатами интеграции учебной и внеучебной деятельности могут являться: интенсификация процесса обучения, систематизация учебно-познавательной деятельности, всестороннее развитие личности, формирование вариативности мышления, становление нового типа личности студента и молодого специалиста с высоким уровнем профессиональной подготовки.

В процессе интеграции данных видов деятельности происходит формирование общекультурных и профессиональных компетенций студентов, например:

- общекультурные: готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; умение критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков; осознание социальной значимости своей будущей профессии, обладание высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- профессиональные: способен организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного проекта.

Для наглядности представим интеграцию учебной и внеучебной деятельности в вузе на примере кругов Эйлера, рисунок 2.3. Круги Эйлера позволяют наглядно проиллюстрировать объем понятий и отношения между ними с помощью кругов.

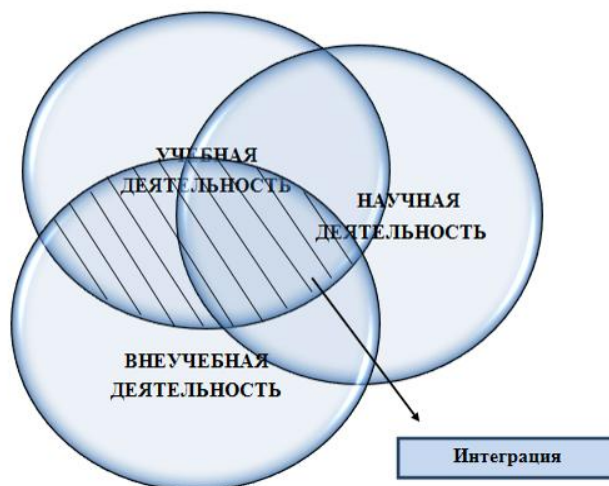


Рис. 2.3. Интеграция учебной и внеучебной деятельности в вузе

Интеграция учебной и научной деятельности в вузе (рисунок 2.4.) направлена на:

- стимулирование перспективных институционально-организационных форм взаимодействия науки и высшего образования, нацеленных на увеличение числа курсов и программ специальной подготовки, переподготовки и повышения квалификации, подсистем непрерывного образования, основанных на реализации академических программ продвинутого уровня исследования и образования;
- совместную разработку всеми заинтересованными сторонами гибких образовательных технологий, основанных на проблемно-ориентированном обучении, на повышение значения элементов исследования в обучении, на развитие рефлексивно-методологического мышления;
- «...кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности» [164];
- развитие наукоемких технологий с целью внедрения их в научную, научно-образовательную деятельность и учебный процесс;
- формирование профессиональных и общенаучных компетенций студентов.

Результатами интеграции учебной и научной деятельности могут являться:

- повышение качества образования и подготовка молодых ученых, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий, а также практическим опытом участия в научных исследованиях, полученным в процессе обучения;
- привлечение и закрепление талантливой молодежи в науке и образовании;
- повышение эффективности внедрения фундаментальных и прикладных исследований в образовательный процесс и подготовку научных кадров [143].

В процессе интеграции данных видов деятельности происходит формирование общекультурных, профессиональных и общенаучных компетенций студентов, например:

- общекультурные: способен приобретать и использовать в практической деятельности новые знания и умения, расширять и углублять свое научное мировоззрение; умеет четко определять и формулировать проблемы и пути их решения;
- профессиональные: способен осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения поставленных в отрасли задач;
- общенаучные: способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач.

Рассматривая функционирование и развитие формирующе-развивающей среды вуза как инновационный процесс, необходимо отметить, что источником инноваций для учебной и внеучебной деятельности являются результаты научной деятельности преподавателей и студентов, а так же перенос инноваций в образовательный процесс.

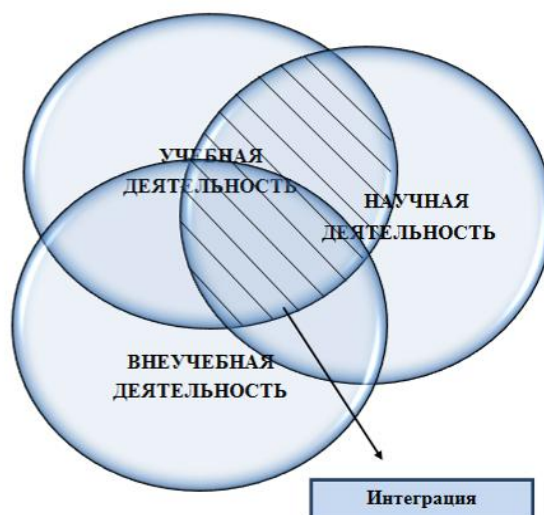


Рис.2.4. Интеграция учебной и научной деятельности в вузе

Интеграция внеучебной и научной деятельности в вузе (рисунок 2.5) направлена на:

- организацию в новом качестве внеаудиторной образовательной деятельности;
- развитие креативности студенческой молодежи, расширение поля для научного творчества;
- популяризацию научных достижений кафедры, факультета, вуза;
- формирование компетенций студентов.

Результатами интеграции внеучебной и научной деятельности могут являться:

- повышение имиджа высшей школы как центра генерирующего новые знания, определяющего вектор развития наукоемких технологий будущего;
- разработка научных исследований прикладного характера, которые можно использовать для решения насущных вопросов в студенческой среде, пространстве студгородка, вуза;
- повышение качества подготовки конкурентоспособного и самодостаточного специалиста, способного к быстрой адаптации в трудовом коллективе.

В процессе интеграции данных видов деятельности происходит формирование общекультурных, профессиональных и общенаучных компетенций студентов, например:

- общекультурные: готов к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии, социального партнерства;
- профессиональные: способен развивать навыки самостоятельного инициативного и творческого использования новых теоретических знаний в определенной области и в организации практической деятельности;
- общенаучные: готов использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач; готов самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки.

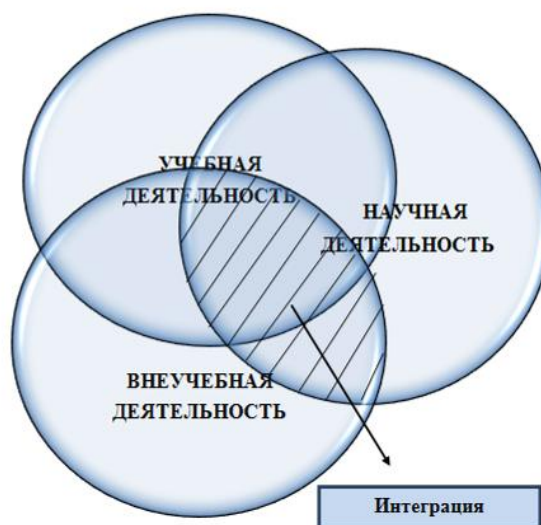


Рис.2.5. Интеграция внеучебной и научной деятельности в вузе

Интеграция в вузе приведенных выше видов деятельности в целях профессионально–личностного становления студентов изначально должна строиться на уровне философии образования, поскольку согласование приоритетов возможно только в том случае, если они ориентированы на общие ценности; при организации образовательного процесса, направленного на разработку и поиск общего дидактического цикла, форм, технологий, обеспечивающих возможность достижения новых целей; диагностики и оценки качества и эффективности образовательных результатов, поскольку, если речь идет о возможности приобретения студентами опыта деятельности, основанного на выборе, то традиционной оценки знаний, умений и навыков становится недостаточно, требуется сместить акценты с внешнего контроля на самоконтроль, оценивать не только результат, но и процесс его достижения [149, с.186-190].

Необходимость достижения вузом образовательных результатов более высокого уровня требует создания условий, обеспечивающих комплексность, непрерывность, преемственность, доступность всех видов деятельности: научной, учебной и внеучебной. Требуется более глубокая интеграция составляющих образовательной системы, обеспечивающая сопряженность не только на уровне целей, но и на уровне процесса их достижения. Реализация соответствующих преобразований элементов и всей системы осуществляется на *этапе интеграции* (Рисунок 2.6.), результатом которого является достижение уровня качества.

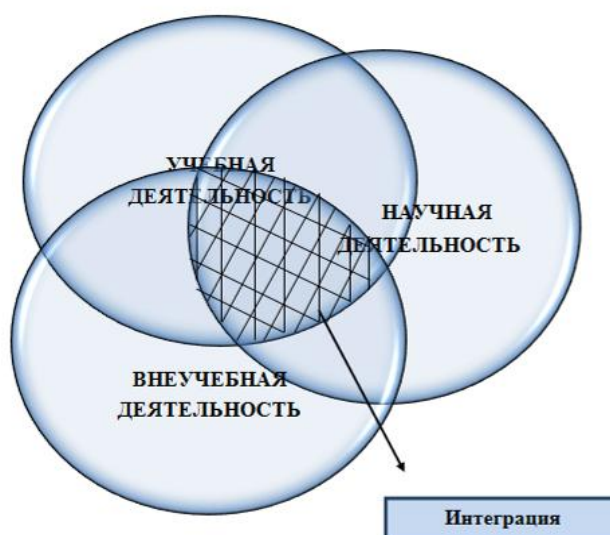


Рис.2.6. Интеграция составляющих образовательной системы в вузе

Интеграция может привести к появлению качественно новых условий, обеспечивающих увеличение степени свободы выбора студентами желаемого уровня освоения содержания и форм организации обучения; согласованность, четкость и конкретность критериев оценки процесса и результатов образовательной деятельности,

как на уровне отдельных компонентов, так и комплексной образовательной системы в целом; ориентацию содержания и процедур оценивания не только на знания фактологического материала, но на умения использовать его в различных ситуациях для достижения поставленных целей [142].

Преподаватель вуза занимает особое место и выполняет особую миссию в осуществлении интеграционных процессов. Он является организатором интегративно-педагогической деятельности. В своей деятельности он представляет все стороны педагогической интеграции – целевые, морфологические, содержательные, процессуально-технологические, результирующие. Именно преподаватель вуза организует и осуществляет образовательную и научную деятельность. Структура деятельности преподавателя вуза может быть представлена в трех взаимосвязанных аспектах: научном (содержательном), педагогическом (методическом) и воспитательном (учебном, внеучебном). Эти три аспекта, согласно идеальной модели профессиональной деятельности преподавателя вуза, должны осуществляться в неразрывном единстве. Научно-содержательный аспект преимущественно ориентирован а) на передачу накопленных научных знаний именно как системы научных знаний; б) использование в учебном процессе новых (в том числе добытых самим преподавателем) знаний, благодаря чему студенты овладевают актуальной информацией; в) развитие у студентов креативных интеллектуальных способностей, навыков и умений [258, с.89].

Педагогический (методический) аспект призван содействовать глубокому усвоению научных знаний, формированию способностей и ценностных ориентаций студентов за счет использования психолого-методических средств, приемов.

Воспитательный аспект в деятельности преподавателя рассматривается как реализуемый непосредственно в учебном процессе – раскрытии и актуализации воспитательного потенциала преподаваемой дисциплины и во внеучебное время, когда преподаватель выступает в роли куратора академической группы и организатора коллективных дел и мероприятий.

В качестве носителей интеграции могут выступать практически все субъектные и объектные составляющие педагогической деятельности. Субъектные носители – это участники педагогической деятельности: наставник и воспитанник, педагог и студент и т. д. К субъектным носителям также относятся практические и теоретические работники образования. Объектные носители – это вся совокупность форм, средств и условий осуществления педагогической деятельности; диагностические системы, в том числе научно-педагогические компоненты педагогического процесса, педагогические ситуации и т.д. [149].

В контексте сущности рассмотренного нами системно-деятельностного подхода согласимся с Т.И. Фисенко [270], который подчеркивает роль педагога, состоящую в том, что новые знания им не даются в готовом виде: обучающиеся «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Задача педагога при введении нового материала заключается не в том, чтобы все наглядно и доступно объяснить, показать и рассказать. Педагог должен организовать исследовательскую работу обучающихся, чтобы они сами додумались до решения проблемы и сами объяснили, как надо действовать в новых условиях. Основной задачей педагога при таком подходе является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у студентов сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала и способности к этому с целью овладения новыми знаниями в результате собственного поиска. Соответственно ключевым технологическим элементом технологии системно-деятельностного подхода выступает ситуация актуального активизирующего затруднения, целью которой является личный образовательный результат, полученный в ходе специально организованной деятельности: идеи, гипотезы, версии, способы, выраженные в продуктах деятельности (схемах, моделях, опытах, текстах, проектах и пр.).

Рассмотрев вопросы интеграции внеучебной, учебной и научной деятельности в вузе, мы можем обоснованно говорить о том, что инструментом интеграции выступают *компетенции*. В логике рассуждения, для наглядного доказательства того, что инструментом интеграции и связующим фактором функционирования формирующе-развивающей среды вуза выступают компетенции и их связи друг с другом, составим *матрицы интеграции компетенций*. При разработке матриц интеграции компетенций мы воспользуемся классификацией компетенций согласно методологии международного проекта Tuning Educational Structures in Europe – Настройка европейских образовательных структур [321].

Данная модель включает несколько видов компетенций, объединенных в два блока: общие и специальные (профессиональные) компетенции.

Общие компетенции являются универсальными (трансверсивными/переносимыми, общими для всех выпускников всех вузов) и содержат следующие подгруппы компетенций:

- **Инструментальные компетенции:**

- (ИК-1) способность к анализу и синтезу;

- (ИК-2) способность к организации и планированию;

- (ИК-3) базовые знания в различных областях;

- (ИК-4) тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;

(ИК-5) письменная и устная коммуникация на родном языке;
(ИК-6) знание второго языка;
(ИК-7) элементарные навыки работы с компьютером;
(ИК-8) навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);

(ИК-9) решение проблем;

(ИК-10) принятие решений.

- **Межличностные компетенции:**

(МК-1) способность к критике и самокритике;

(МК-2) работа в команде;

(МК-3) навыки межличностных отношений;

(МК-4) способность работать в междисциплинарной команде;

(МК-5) способность общаться со специалистами из других областей;

(МК-6) принятие различий и мультикультурности;

(МК-7) способность работать в международной среде;

(МК-8) приверженность этическим ценностям.

- **Системные компетенции**

(СК-1) способность применять знания на практике;

(СК-2) исследовательские навыки;

(СК-3) способность учиться;

(СК-4) способность адаптироваться к новым ситуациям;

(СК-5) способность порождать новые идеи (креативность);

(СК-6) лидерство;

(СК-7) понимание культур и обычаев других стран;

(СК-8) способность работать самостоятельно;

(СК-9) разработка и управление проектами;

(СК-10) инициативность и предпринимательский дух;

(СК-11) забота о качестве.

К специальным компетенциям относят те умения и навыки, которые связаны с областью профессиональной деятельности (профессиональные и общенаучные компетенции), основанные на университетском образовании, а так же базовые компетенции. Прежде всего, базовые компетенции - это личные качества: умение управлять собой и собственной деятельностью, склонность к самомотивации, самоорганизация. К ним относят также навыки межличностного общения, включающие взаимодействие с людьми, владение искусством убеждения, мотивации других и т. д.

Это общекультурные компетенции, позволяющие человеку добиться профессионального и личностного успеха. Таким образом, специальные компетенции это: профессиональные (ПК), общенаучные (ОНК) и общекультурные (ОК) компетенции, важные для данной специальности.

Общенаучные:

(ОНК-1) способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;

(ОНК-2) готов использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач; готов самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки;

(ОНК-3) способен принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре;

(ОНК-4) готов выявить естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, привлечь для их решения соответствующий физико-математический аппарат;

(ОНК-5) способен использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования в физике, химии, экологии;

(ОНК-6) способен развивать свой профессиональный научно- исследовательский уровень и самостоятельно осваивать новые методы исследования и т.д.

Профессиональные: (ПК-1) осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности; (ПК-2) способен использовать систематизированные теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; (ПК-3) способен развивать навыки самостоятельного инициативного и творческого использования новых теоретических знаний в определенной области и в организации практической деятельности; (ПК-4) владеет основами речевой профессиональной культуры; (ПК-5) способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности и т.д.

Общекультурные: (ОК-1) владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; (ОК-2) способен анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы; (ОК-3) способен понимать значение культуры как формы

человеческого существования и руководствоваться в своей деятельности современными принципами толерантности, диалога и сотрудничества; (ОК-4) способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования; (ОК-5) готов использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья; (ОК-6) способен логически верно строить устную и письменную речь; (ОК-7) готов к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе; (ОК-8) готов использовать основные методы, способы и средства получения, хранения, переработки информации, готов работать с компьютером как средством управления информацией; (ОК-9) владеет одним из иностранных языков на уровне, позволяющем получать и оценивать информацию в области профессиональной деятельности из зарубежных источников; (ОК-10) готов использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

Представленный набор видов компетенций не полный. Помимо перечисленных по данным группам может быть представлен дополнительный перечень, который вносится разработчиками курикулума/образовательной программы и зависит от специфики получаемой студентами профессии, требований вуза, работодателей. Известно, что количество компетенций у различных авторов и разработчиков варьируется от 3 до 140.

Матрица интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций позволяет увидеть связующую роль всех видов компетенций при интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.

Идея матрицы заключается в том, чтобы по вертикали мы расположили общие компетенции, а по горизонтали – специальные компетенции, которые соотносятся с научной, учебной и внеучебной деятельностью, в целях указания их сложной взаимосвязи (взаимоперехода, взаимодействия).

Проиллюстрируем характеристику взаимосвязи одной из подгрупп компетенций с другими компетенциями на примере заполнения матрицы интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций (Таблица 2.4.).

Компетенция **(ИК-1)** *способность к анализу и синтезу* взаимосвязана/ взаимодействует с **(ОНК-1)** *способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;* **(ОНК-3)** *способен принимать участие в профессиональных дискуссиях и обсуждениях, логически аргументируя свою точку зрения, создавать научные тексты по заданной логической структуре;* **(ПК-2)** *способен использовать систематизированные*

теоретические и практические знания гуманитарных, социальных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; **(ОК-1)** владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения.

Таблица 2.4. Матрица интеграции общих и специальных
(по видам деятельности) компетенций

специальные общие компетенции	Научная деятельность					Учебная деятельность					Внеучебная деятельность				
	ОНК-1	ОНК-2	ОНК-3	...	ОНК- <i>n</i>	ПК-1	ПК-2	ПК-3	...	ПК- <i>n</i>	ОК-1	ОК-2	ОК-3	...	ОК- <i>n</i>
инструментальные															
ИК-1	+		+				+				+				
ИК-2															
ИК-3															
...															
ИК- <i>n</i>															
межличностные															
МК-1															
МК-2															
МК-3															
...															
МК- <i>n</i>															
системные															
СК-1															
СК-2															
СК-3															
...															
СК- <i>n</i>															

По аналогии, при условии конкретизации компетенций, исходя из профиля и направления подготовки студента в вузе, представляется возможность заполнить всю матрицу.

В свою очередь, рассматривая каждую из подгрупп выделенных нами специальных компетенций по видам деятельности: профессиональные (ПК), общенаучные (ОНК) и общекультурные (ОК) компетенции, мы так же можем разделить и их на подгруппы, исходя из принципа разграничения компетенций на общие и профильные для того или иного направления подготовки выпускника. Например, для общего направления подготовки «педагогическое образование», профилями являются «физическое образование», «изобразительное искусство» и т.д. Соответственно, набор компетенций при подготовке студентов в какой-то части будет общим, нацеленным на подготовку педагога, а в какой-то другим – профильным, определенным профилем подготовки.

Для наглядности представим обозначенное разделение на рисунке 2.7, где нами выделены *общие компетенции*: (ОНК) – общенаучные компетенции; (ОПК) –

обще профессиональные компетенции; (ООК) – общекультурные компетенции; *профильные*: (ПНК) – профильные научные компетенции; (ППК) – профильные профессиональные компетенции; (ПОК) – профильные общекультурные компетенции.



Рис. 2.7. Дифференциация специальных компетенций на общие и профильные

По аналогии с Матрицей интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций составим Матрицу интеграции общих и профильных компетенций (таблица 2.5), где по вертикали мы расположили общие компетенции, а по горизонтали – профильные компетенции по видам деятельности, в целях указания их взаимосвязи (взаимоперехода, взаимодействия).

Таблица 2.5. Матрица интеграции общих и профильных компетенций

профильные общие компетенции	Научная деятельность					Учебная деятельность					Внеучебная деятельность				
	ПНК-1	ПНК-2	ПНК-3	...	ПНК-п	ППК-1	ППК-2	ППК-3	...	ППК-п	ПОК-1	ПОК-2	ПОК-3	...	ПОК-п
Научная деятельность															
ОНК-1	+	+	+	+	+		+	+			+	+			+
ОНК-2	+	+	+	+	+	+	+	+				+			
ОНК-3	+	+	+	+	+		+			+			+		
...	+	+	+	+	+										
ОНК- п	+	+	+	+	+	+						+			
Учебная деятельность															
ОНК-1		+				+	+	+	+	+					+
ОНК-2			+		+	+	+	+	+	+		+			
ОНК-3						+	+	+	+	+					
...			+			+	+	+	+	+					
ОНК- п						+	+	+	+	+					+
Внеучебная деятельность															
ООК-1	+		+		+						+	+	+	+	+
ООК-2		+					+				+	+	+	+	+
ООК-3											+	+	+	+	+
...											+	+	+	+	+
ООК- п										+	+	+	+	+	+

Наиболее полное взаимодействие обеспечивается между группами «родственных» компетенций по видам деятельности. Взаимодействие компетенций учебной и внеучебной деятельности, научной и внеучебной деятельности, учебной и научной деятельности в таблице 2.5 указано несколько условно, исходя из конкретного профиля и направления подготовки студента в вузе, представляется возможность заполнить всю матрицу полностью.

Таким образом, интеграция имеет в основе направляющий центр-стержень – компетенции – пронизывающий все ее составляющие. Таким образом, происходит «стержнезация» формирующе-развивающей среды вуза. Будучи системообразующим фактором, данный центр-стержень способен: а) объединить в целостное единство компоненты системы (формирующе-развивающей среды вуза); б) целенаправить их; в) стимулировать целостное деятельностное проявление; г) сохранить определенную степень свободы компонентов; д) обеспечить саморегуляцию системы, ее саморазвитие.

Как мы определили выше, интеграция в образовании – понятие многомерное и многоаспектное, которое зависит от многих факторов: целеполагания, свойств, характера, взаимосвязи интегрируемых составляющих. В среде вуза в процессе формирования общекультурных, профессиональных, общенаучных компетенций студентов мы выделяем проявление нескольких *видов интеграции* научной, учебной, внеучебной деятельности.

Виды интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности в вузе:

1. *Внутреннее* интегрирование:
 - а) *внутриструктурное*: знания со знаниями, умения с умениями, понятия с понятиями, принципы с принципами и т. д.;
 - б) *межструктурное* интегрирование: знания с навыками, знания с умениями и т.д.
2. *Внешнее* интегрирование: методы со средствами, методы с теми или иными формами и т.д.

Обозначенные виды интеграции ярко проявляются в образовательном процессе. Нужно отметить, что рассматриваемый нами вопрос интеграции ведущих видов деятельности в вузе исключительно сложен и многообразен. Его можно рассматривать в том числе, и как состояние связности, взаимопроникновения, объединения отдельных дифференцированных видов деятельности в целостный процесс, а так же процесс, ведущий к такому состоянию. Для полного и комплексного представления интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности, некоторые аспекты этого процесса нуждаются в дифференциации. Для этого мы конкретизируем *направления и показатели* интеграции.

Направления интеграции:

1. Содержательное, которое представим следующими *показателями*:

- а) *межпредметная интеграция* – биопредметная (синтез двух дисциплин, например, медицины и безопасности жизнедеятельности, истории и литературы) и мультипредметная (синтез трех и более дисциплин, например, интегрированное изучение географии, экологии и истории). Межпредметные связи, в том числе являются условием единства обучения и воспитания в целях гармонизации личностного и профессионального становления будущего специалиста и формирования его профессиональных компетенций;
- б) *создание интегрированных курсов, программ и проектов*. Например, интегративных курсов «Окружающий мир и иностранный язык» (Россия), «Экономические дисциплины», «Экономические и гуманитарные науки» (Франция); интегративных программ по литературе, изобразительному искусству, театру, кино, музыке (Россия), координированных, комбинированных и амальгированных программ по различным областям науки, техники, производства и культуры (США); проектов типа «Проект научного учебника Сиднейского университета» (Австралия), «Последовательный математический проект» (Англия), «Проект интегрированного курса Гарвардских физиков», «Исследование Америки», «Наш развивающийся мир» (США) и т. д.;
- в) *интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей* или интеграция на уровне содержания образования. Особую значимость для достижения целостности познания мира приобретают при определении содержания образования проблема соотношения гуманитарного и естественнонаучного образования и проблема их синтеза, на основе которого формируется понимание целостной картины мира, взаимосвязи и взаимообусловленности происходящих в нем процессов.

Динамика изменения содержания образования основывается на тенденциях развития социума, культуры и науки. Это проявляется и в том, что в последнее время более целенаправленно и комплексно стала решаться проблема интеграции высшего образования и фундаментальной науки, использования новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности;

- г) *интеграция обучения и всех направлений воспитания* (формирование научного мировоззрения; толерантности; духовно-нравственного, умственного, экологического, физического воспитания; привлечение к участию в

волонтерском движении и др.) в их взаимосвязи и взаимообусловленности.

В процессе обучения в вузе содержательная интеграция может быть реализована в рамках всех направлений воспитательного воздействия и взаимодействия. Блоки дисциплин и виды учебной деятельности, достаточно полно представленные в учебных планах каждого направления и профиля подготовки, дают возможность интеграции всех видов воспитания в рамках научной, учебной деятельности студентов; во время производственной практики и непосредственно в учебном процессе, как в аудитории, так и при выполнении самостоятельной работы. Образование студентов в вузе происходит под воздействием воспитательного потенциала всех без исключения дисциплин. В единстве воспитания и обучения формирование личности будущего специалиста осуществляется более широко и целостно.

2. Организационно-технологическое направление:

- а) связано с развитием *интегративных форм обучения* (интегративный урок, интегративный семинар, интегративная лекция, интегративный экзамен, интегративный день и т. д.), *интегративных форм образования* (культурно-образовательный центр, гуманитарно-педагогический центр и т. д.), а также *интегративных технологий обучения* (проблемное обучение, витагенное обучение, контекстное обучение, проектное обучение и др.);
- б) связано с *интеграцией аудиторной и внеаудиторной работы*, что обеспечивает научную углубленность в предмет, расширение рамок получения профессиональных сведений. Внеаудиторную работу студентов в данном контексте будем рассматривать как внеаудиторную образовательную деятельность – участие студентов в научных кружках, самостоятельную работу студента по подготовке к учебным занятиям, научную работу, написание курсовых работ и т. д.

3. Институциональное направление касается *интеграции внутриобразовательных связей* (связей и взаимоотношений) и *интеграции внешних связей и взаимоотношений* образовательных систем.

Внутриобразовательные связи – это связи внутри образовательной системы вуза: между образовательной, научно-исследовательской, научно-практической, внеучебной деятельностью, которые способствуют профессионально-личностному становлению и развитию компетентного специалиста. Возникает вопрос о возможностях каждого вида деятельности, в решении задач других ведущих видов деятельности.

При интеграции внешних связей и взаимоотношений показателем качества внешних интегративных процессов выступает аспект международного взаимодействия

вуза: договорные отношения с вузами-партнерами, общественными организациями, фондами. Можно рассматривать аспекты интеграции образования и фундаментальной науки; вуза, производства и науки и т.д.

4. *Личностно-деятельностное* направление выражает процесс сближения субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса.

5. В рамках *социально-педагогического* направления формируется целостная система интеграции взаимоотношений личности и среды в целях их гармонизации и создания условий для всестороннего развития личности.

Важным фактором эффективности профессионального образования и воспитания в вузе является межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Результат межличностной интеграции в рамках осуществления образования и воспитания студентов в вузе воплощается в способности будущего специалиста к диалогу, сотрудничеству и сотворчеству с духовным миром другого, в освоении диалоговых технологий в его последующей профессиональной деятельности.

В содержании работы мы выделили показатели качества формирующе-развивающей среды вуза. Перечислим их:

- сформированность познавательного потенциала личности студента;
- сформированность общекультурных компетенций студентов;
- сформированность общенаучных и профессиональных компетенций студентов вуза;
- степень удовлетворенности выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности;
- удовлетворенность студентов учебной деятельностью;
- удовлетворенность студентов жизнедеятельностью в вузе;
- уровень взаимоотношений «преподаватель–студент» с точки зрения студентов
- количество внутренних связей в вузе;
- количество внешних связей вуза.

Представленные показатели качества формирующе-развивающей среды вуза отражают, по нашему мнению и показатели/результаты качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.

Систематизируем представленные выше направления интеграции, компоненты и показатели интеграции (Таблица 2.6.).

Таблица 2.6. Направления и компоненты интеграции

Направления интеграции	Компоненты интеграции	Показатели (результаты) интеграции
<i>Содержательное:</i> раскрывает вопросы интегративных процессов в содержании обучения, обеспечивает их практическую реализацию	Межпредметная интеграция (межпредметные связи)	Уровень сформированности (освоения) общепрофессиональных и общенаучных компетенций.
	Создание интегрированных курсов, программ и проектов	Уровень сформированности (освоения) общепрофессиональных и общенаучных компетенций.
	Интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования	Уровень сформированности познавательного потенциала личности студента
	Интеграция обучения и всех направлений воспитания: формирование научного мировоззрения, духовно-нравственного, экологического мировоззрения; толерантности; привлечение к участию в волонтерском движении и др. в их взаимосвязи и взаимообусловленности	Уровень сформированности общекультурных (универсальных) компетенций студентов
<i>Организационно-технологическое:</i> связанное с развитием интегративных форм и технологий обучения	Применение интегративных форм обучения (интегративный урок, семинар, лекция, экзамен, день и т. д.)	Уровень сформированности (освоения) общепрофессиональных и общенаучных компетенций.
	Применение интегративных форм образования (культурно-образовательный центр, центр науки и образования, гуманитарно-педагогический центр и т. д.)	Удовлетворенность выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности
	Применение интегративных технологий образования (обучение проблемное, витагенное, контекстное или проектное и др.)	Уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью
	Интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности (научная, самостоятельная работа студента; участие в научных кружках, написание курсовых проектов, выпускных квалификационных работ)	Уровень сформированности (освоения) общенаучных, общепрофессиональных компетенций студентов вуза
<i>Институциональное:</i> касается внутриобразовательных и внешних связей, а также взаимоотношений образовательных систем	Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений	Успеваемость студентов в %
	Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем	Количество внешних связей

	(интеграция гуманитарного образования и фундаментальной науки; вуза, производства и науки и т. д.)	
<i>Личностно-деятельностное:</i> выражает процесс установления партнерских отношений субъектов педагогического процесса	Сближение субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса – студентов и преподавателей	Уровень взаимоотношений «преподаватель–студент» с точки зрения студентов
<i>Социально-педагогическое:</i> гармонизация взаимоотношений личности и среды, что обеспечивает научную углубленность в предмет, расширение рамок получения профессиональных знаний	Гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для личностно-профессионального развития субъектов среды	Уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе
	Межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса	Уровень взаимоотношений «преподаватель–студент» с точки зрения студентов

Отметим, что среди представленных выше компонентов интеграции мы выделяем компоненты *непосредственной (активной) интеграции* и компоненты *опосредованной интеграции*. Представленное разделение мы предлагаем исходя из того, что часть компонентов интеграции влияет на создание условий, а часть является факторами профессионально-личностного становления и развития студентов.

Компоненты непосредственной (активной) интеграции:

- межпредметная интеграция (межпредметные связи);
- создание интегрированных курсов, программ и проектов;
- интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования;
- интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности;
- интеграция обучения и всех направлений воспитания;
- применение интегративных форм обучения;
- применение интегративных технологий обучения;
- интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений;
- сближение субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса;
- гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для личностно-профессионального развития субъектов среды;
- межличностная интеграция.

Данные компоненты – факторы профессионально-личностного становления и развития студентов.

Компоненты *опосредованной интеграции* нами выделены следующие:

- применение интегративных форм образования;
- интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем.

Перечисленные факторы влияют на создание условий, в которых происходит образовательный процесс.

Можно сделать вывод, что каждая комплексная образовательная система, которую, в частности, представляет собой вуз, проходит в своем развитии ряд последовательных этапов, смена которых связана с изменением интенсивности взаимосвязи и взаимозависимости между ее составляющими. Устанавливается системы отношений, взаимосвязей на основе совпадения целей, ценностей, основных характеристик, и далее – результатов функционирования между возможными составляющими целого.

Таким образом, наряду с системой отношений, которая продолжает развиваться и укрепляться, происходит становление общей структуры, формируется глубокая интеграция, или новое качество на уровне функционирования целого (вуза), что в свою очередь приводит к новому качеству формирующе-развивающей среды вуза.

2.3. Среда вуза как условие и фактор профессионально-личностного развития студентов

В контексте нашей Концепции формирующе-развивающей среды вуза представляется возможным сказать, что среда является мощным фактором профессионально-личностного развития студента. От компонентов среды, уровня их сформированности и функционирования зависит формирование определенных профессиональных и личностных характеристик будущего специалиста как субъекта этой среды.

В существующих условиях именно учреждения образования остаются наиболее доступным социальным институтом для максимального числа молодых граждан, кроме того, если в семье в детском возрасте осуществляется первичная социализация индивида, закладываются основы его формирования как личности, то в образовательном учреждении молодой человек усваивает систему знаний, отношений, ценностных ориентаций, которая создает условия для полноценной социализации, становления личностных качеств и активной жизненной позиции [144].

Когда мы говорим о влиянии формирующе-развивающей среды на профессиональное и личностное становление и развитие студента как субъекта среды, то

употребляем понятия «фактор» и «условие».

Фактор (от лат. *factor* – делающий, производящий) – движущая сила, причина, существенное обстоятельство в каком-либо процессе, явлении [248, с.63].

Условие – обстоятельство, от которого что-либо зависит; обстановка, в которой что-либо происходит [219, с.685].

Анализируя сущность формирующе-развивающей среды вуза, мы рассматриваем ее как условие подготовки конкурентоспособного специалиста, как фактор его профессионально-личностного становления. Процесс профессионально-личностного развития личности в формирующе-развивающей среде обусловлен противоречиями между все возрастающими возможностями личности и все новыми требованиями, которые возникают в процессе деятельности. Эти противоречия стимулируют процессы адаптации, в которых диалектически сочетаются две составляющие. С одной стороны, личность все более полно включается в систему общественных отношений, в том числе и в образовательной среде: ее связи с людьми и разными сферами деятельности расширяются и углубляются, т.е. происходит процесс социализации личности. С другой стороны, приобщаясь к различным сферам деятельности, к отношениям в среде, личность приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, таким образом, ее развитие включает процесс индивидуализации, формирования собственного образа жизни, внутреннего мира.

Индивидуализация и социализация являются взаимосвязанными компонентами процесса личностно-профессионального развития. В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, А.К. Марковой, Л.И. Катаевой и др. установлено изменение диалектических связей: личность в своем развитии все более овладевает общественным опытом, но одновременно приобретает самостоятельность и автономность. При этом основными психологическими механизмами формирования адекватного образа «Я» являются: проявление личностной мобильности, включающей психологическую компетентность, позитивное самовосприятие, стремление к профессиональному мастерству. «Диалектический синтез активной и рефлексивной сторон профессионального самоопределения у каждого человека обеспечивает успех профессиональной карьеры, социальную защищенность в условиях рыночных отношений» [123, с.162].

Эффективное саморазвитие личности в формирующе-развивающей среде возможно, в частности, на основе максимальной индивидуализации процесса обучения, предоставлении обучающемуся возможности самому формировать и корректировать образовательную траекторию, осмысливать пути самосовершенствования. Индивидуализация обучения в формирующе-развивающей среде важна потому, что

студенты различаются по их познавательным возможностям, по темпераменту, по когнитивным стилям, по преобладающим биоритмам и т.д. В психолого-педагогических исследованиях рассматривается понятие «индивидуальный стиль учебно-познавательной деятельности» студентов.

В связи с вышесказанным можно сделать вывод, что эффективное саморазвитие личности возможно в формирующе-развивающей среде, инициирующей процесс самодетерминации, при наличии определенных условий и факторов.

Профессионально-личностное развитие субъекта в формирующе-развивающей среде вуза – это процесс формирования гармонично развитой личности, подготовки ее к включению в систему социальных отношений, профессиональное обучение и воспитание. Этот процесс не является пассивным проецированием выработанных обществом знаний или норм деятельности, а требует определенной активности самого обучающегося: вне собственной активности субъекта невозможно его развитие. Индивидуальный путь развития личности, профессионального становления осуществляется как многократный переход от одной стадии ее развития к другой.

Человек, ориентированный на самоизменение, испытывает влияние окружающей его формирующе-развивающей среды. Чем выше уровень последней, тем благоприятнее она влияет на формирование личностных и профессиональных компетенций студентов с интенцией саморазвития. Низкий уровень сформированности среды подталкивает человека, стремящегося к саморазвитию либо на формирование собственной среды посредством самообразования, самосовершенствования, либо на взаимодействие со средой более высокого порядка. Чем выше уровень сформированности среды, тем больше возможностей и для педагога в раскрытии индивидуальности интересов, склонностей с целью оптимизации профессионально-личностного развития, т.е. в превращении человека в подлинного субъекта учения с опорой на его субъектную активность.

Процесс подготовки кадров высшей квалификации в вузе не может ограничиваться только трансляцией социокультурных норм, готового научного знания и профессиональных навыков. Задача состоит в воспитании личности, специалиста, способного ориентироваться в сложном социокультурном пространстве, умеющего обрести в нем собственную систему культурных и профессиональных ценностей, выработать свою гражданскую позицию и быть готовым их отстаивать [138].

Для нашего исследования является важным рассмотрение в психолого-педагогических исследованиях понятия «рефлексивная среда».

А.А. Бизяева под рефлексивной средой понимает систему условий развития личности, открывающую ей возможность самоисследования и самокоррекции социально-

психологических и профессиональных ресурсов [97]. Поскольку рефлексия понимается как общий принцип существования, реализующий фундаментальную способность человека быть в практическом отношении к условиям своей жизни, в рефлексивной среде и педагог, и студент выступают в роли субъектов, которые могут вынести из нее лишь то, что им необходимо; каждый имеет возможность изменять образовательную среду, вносить в нее то новое, что сформировалось в результате рефлексивной деятельности. Формирующе-развивающую среду вуза необходимо рассматривать как рефлексивную среду, потому что в ней создаются условия для выстраивания личной «образовательной траектории» субъекта образовательного процесса.

Обозначим, какие условия предоставляются студенту, и каким образом он может реализовать свободу выбора в формирующе-развивающей среде вуза при многоуровневой подготовке: выбор индивидуальной образовательной траектории (на этапе профильной организации обучения, по окончании бакалаврской подготовки и т.д.); реализация кредитно-рейтинговой системы, дающей студенту определенную свободу в планировании своей аудиторной и внеаудиторной нагрузки, и наличие информационной базы учебного процесса, предоставляющей студенту в любое удобное время доступ к любой учебной информации, а значит – свободу в реализации учебной, исследовательской деятельности. Научная работа студента может быть осуществлена в деятельности научного кружка или при написании курсового (дипломного) проекта, при подготовке к выступлению на научной конференции, при прохождении производственной практики. Студент имеет право выбора смысла и целей своего образования, индивидуальной образовательной траектории, форм и методов образования: поощряется инициатива, самостоятельность, стремление обучающегося к самосовершенствованию, самооценке, самореализации, сознательному активному самосозиданию. Многообразие видов деятельности – спортивной, культурно-досуговой – в стенах вуза позволяет реализовать себя во внеучебное время.

Для нашего исследования являются актуальными предложенные профессором В.Н. Новиковым требования, предъявляемые к среде вуза:

- эстетическая привлекательность элементов среды (архитектура зданий и сооружений, современный дизайн помещений, именные аудитории, современные компьютерные и информационные средства обучения, проведения научных и лабораторных исследований);
- проблемность и исследовательский характер содержания образования, его ярко выраженная направленность на подготовку выпускников вузов как профессионалов-личностей-граждан;

- избыточность и вариативность элементов образовательной среды, способной удовлетворить профессионально-личностные потребности студентов и преподавателей и обеспечить выбор индивидуальных образовательных траекторий;
- высокий уровень психолого-педагогической культуры общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса, его насыщенность положительными чувствами, эмоциями и настроениями;
- функциональность и эргономичность образовательной среды (разнообразие и множественность функционального состава элементов среды, удобство, комфорт и безопасность их использования в профессионально-личностном развитии и саморазвитии) [232].

Необходимость соответствия этим требованиям, безусловно, можно отнести к формирующе-развивающей среде вуза, так как они оказывают непосредственное влияние на качество среды вуза и процесс профессионально-личностного развития студента в этой среде.

Среда вуза – понятие многоаспектное и позволяет рассматривать в качестве фактора любой элемент вузовской среды (объект, предмет, процесс), оказывающий влияние на студента. В целом в педагогической теории и практике выделяют следующие факторы: материально-технические, финансовые, информационные, социальные (человеческие), педагогические, психологические и т.д.

Мы рассматриваем в качестве факторов, оказывающих влияние на формирование профессионально-личностного становления студента компоненты структуры формирующе-развивающей среды вуза, представленной в § 2.2, а именно: содержательно-методический, информационно-коммуникационный и материальный компоненты.

Содержание образования задают государственные образовательные стандарты, а также профессиональные образовательные программы, разработанные вузом. Непосредственное влияние на качество образовательных услуг оказывают методы и средства обучения. Ядром вуза, определяющим качество обучения, является кадровый потенциал: от уровня профессионализма преподавателей, от их владения современными методами и средствами обучения, от уровня их мотивированности и склонности к инновационной деятельности зависит качество образовательных услуг. Важное значение играет информационный потенциал вуза, включающий как все средства информационной поддержки его деятельности и компьютерную базу, так и те информационные ресурсы, которыми располагает вуз. Также существенное значение имеет инновационный потенциал вуза, т.е. способность к реализации инновационных проектов, развитию новых технологий и разработке новых подходов, а также включению результатов

инновационной деятельности в учебный процесс. Материальный потенциал не менее важен: не бывает технологий без средств обучения, а имидж вуза тесно связан с его материальной базой и внешними проявлениями статуса вуза. Финансовый потенциал влияет на сформированность кадрового, материально-технического, инновационного и информационного потенциала, он формируется за счет собственных источников (привлеченных ресурсов – за счет платной образовательной деятельности, за счет дополнительных проектов, осуществляемых вузом) и финансовых ресурсов, получаемых от государства.

Среда вуза становится фактором формирования профессионально-личностного становления студента, если содержание изучаемых дисциплин не только интересно, но и ориентировано на практику, действительность; формы и методы деятельности понятны, логически обоснованы и применимы в практике; в отношениях, возникающих между преподавателем и студентом действуют принципы демократичности и развивающего обучения; существуют материально-технические возможности для организации современной учебной деятельности и развития студентов; налажено взаимодействие с различными субъектами учебно-воспитательного процесса.

Среда может стать важнейшим фактором становления конкурентоспособного специалиста, если:

- носит личностно-ориентированный характер;
- обеспечена высокая вовлеченность студентов в социально-полезную, профессиональную деятельность;
- актуализируется личностно-профессиональный потенциал студентов посредством использования комплекса педагогических средств, интегрирующих влияние окружающей среды и собственную мотивацию обучающегося [138].

Можно выделить факторы, влияющие на формирование профессионально-личностных качеств студента опосредованно и непосредственно. К первым отнесем содержательно-методический компонент и материальный компоненты, ко вторым – информационно-коммуникационный.

Поясним, почему непосредственно влияет на формирование профессионально-личностных качеств студента информационно-коммуникационный компонент.

Опираясь на центральное положение концепции личностно-ориентированного образования – понятие о «личностно ориентированной педагогической ситуации» [241, с.75], конкретизируем основополагающий фактор, оказывающий влияние на формирование студента в среде вуза. Именно в «личностно-ориентированной педагогической ситуации» одновременно проявляются объективные и субъективные

факторы, определяющие взаимодействие субъектов образовательного процесса, а сам процесс разворачивается как непрерывная цепь целенаправленно проектируемых и реализуемых педагогических ситуаций. Иными словами, личностно-ориентированная педагогическая ситуация выступает и как средство стимулирования, и как средство профессионально-личностного развития и саморазвития ее участников [232].

Так как в информационно-коммуникационном компоненте структуры формирующе-развивающей среды вуза нами заложен коммуникационно-организационный блок, то и личностно-ориентированная педагогическая ситуация, возникающая при взаимодействии субъектов образовательно-воспитательного процесса, в большей степени проявляется в его рамках. А именно: при взаимодействии между участниками педагогического процесса; проявлении особенностей субъектов среды (распределении статусов и ролей, проявлении половозрастных и национальных особенностей обучающихся и педагогов; присущих им ценностей, установок, стереотипов и т.п.); в коммуникационной сфере (в стиле общения и преподавания, пространственной и социальной плотности среди субъектов образования, степени скученности и др.); при участии всех субъектов в конструировании и оптимизации образовательного процесса.

Совокупность условий и факторов, которые предоставляются студенту и непосредственно влияют на его профессионально-личностное становление и в целом образуют формирующе-развивающую среду, обладает признаками системного объекта, так как среда является целенаправленной (системообразующим компонентом, обеспечивающим ее устойчивость, является профессионально-личностное развитие будущего специалиста); целостной (с одной стороны, среда вуза является элементом более глобальной системы – социокультурной среды, с другой – расчленяется на связанные структурные компоненты, отсутствие хотя бы одного из которых может привести к разрушению системы); открытой, т. е. восприимчивой к изменениям социокультурной среды (этот процесс является двусторонним).

2.4. Выводы по второй главе

1. Результаты нашего исследования, исходя из приоритета обобщенного, но теоретически обоснованного выражения организации формирующе-развивающей среды вуза с акцентом внимания на комплекс ключевых положений, раскрывающих сущность, содержание и особенности формирующе-развивающей среды вуза, а также убеждения в том, что степень объективности и полноты научного познания феномена формирующе-развивающей среды вуза, уровень последующего осмысления и выделения закономерностей, *условий, факторов и*

продуктивных технологий ее формирования обуславливает особый потенциал рассматриваемой системы. Методологические подходы к организации формирующе-развивающей среды вуза с позиции организации ее структуры – системный, акмеологический, средовой, синергетический, интегративный, аксиологический и с позиции приоритета самореализации человека в процессе образовательной деятельности – субъектный, компетентностный, культурологический позволили нам выделить ее атрибутивные характеристики, отличающие от всех других сфер и видов образовательной деятельности в обществе.

2. Определение в результате исследования структуры формирующе-развивающей среды вуза имеет важное методологическое значение, так как, во-первых, позволяет проектировать процесс средоформирования как в вузе в целом, так и в отдельных его структурах и направлениях деятельности на основе соответствующих ориентиров; во-вторых, дает возможность педагогам и руководителям видеть перспективы развития процесса; в-третьих, качество формирующе-развивающей среды вуза можно диагностировать и регулировать для достижения более высокого уровня. Разработана и дана развернутая характеристика структуры формирующе-развивающей среды вуза, которая представляет собой совокупность компонентов: коммуникационно-информационный компонент, представленный информационным и коммуникационно-организационным элементами; материальный компонент, состоящий из ресурсного и пространственно-предметного элементов; содержательно-методический компонент, представленный программно-методическим и содержательным элементами. Под компонентом формирующе-развивающей среды мы понимаем объединение элементов, имеющих общее начало и определяющих функционирование и развитие среды вуза. Компонент имеет, с одной стороны, интегрирующий характер, и влияющий на другие компоненты среды – с другой.
3. Установлено, что руководящей и конструктивной идеей понимания формирующе-развивающей среды вуза, трактовки его генезиса, концептуального обоснования его функций стал тезис, что движущими силами саморазвития личности в формирующе-развивающей среде вуза являются противоречия между возрастающими возможностями (физическими и духовными) и устаревшими формами деятельности, между новыми требованиями деятельности и несформированностью умений, между системой мотивов и типами связи с

окружающей средой, между потребностями и внешними обстоятельствами и др. Эти противоречия стимулируют процессы самопознания, самоосмысления, самосовершенствования, служат развертыванию целеполагания, способствуют формированию интенции саморазвития. Непосредственными участниками процесса организации формирующе-развивающей среды вуза являются: студент, как субъект образовательной деятельности; преподаватель; педагогический коллектив вуза; государство как общественный институт; другие общественные институты, обеспечивающие включенность среды вуза в среду более широкую.

Рассмотрение феномена формирующе-развивающей среды вуза позволило нам установить, что переход среды вуза в новое качественное состояние «формирующе-развивающей среды» связан с изменением целевых установок, условий функционирования среды, что влияет на результат – качество подготовки выпускника вуза. Человек, ориентированный на самоизменения, испытывает влияние окружающей его формирующе-развивающей среды. Чем выше уровень последней, тем благоприятнее она влияет на формирование личностных и профессиональных компетенций студентов с интенцией саморазвития.

4. Формирующе-развивающая среда представляет совокупность условий и факторов профессионально-личностного развития студента как субъекта образовательного процесса, функционирующую в процессе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, качество которой способствует подготовке компетентного и конкурентоспособного специалиста и удовлетворяет потребность личности в успешной социализации в обществе.

Формирующе-развивающая среда – это результат развития, становления и формирования многомерной целостности на основе представленных в Концепции принципов, подходов, условий и факторов, технологий, компонентов среды и т. д., которые оказывают непосредственное воздействие на решение практических целей достижения высокого качества среды в условиях осуществления интегративной деятельности.

5. Аргументировано, что совокупность условий и факторов формирующе-развивающей среды подготовки специалистов обладает признаками системного объекта, будучи целенаправленной (системообразующим компонентом, обеспечивающим ее устойчивость, является личностно-профессиональное развитие компетентного специалиста); целостной (с одной стороны, среда вуза является элементом более глобальной системы, с другой – она расчленяется на связанные структурные компоненты. Отсутствие хотя бы одного из них может привести к

разрушению системы); открытой, т.е. восприимчивой к изменениям внешней среды (этот процесс является двусторонним).

6. Нами обосновано, что системно-деятельностный подход представляет собой теоретико-методологическое обоснование организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности. Системно-деятельностный подход, наиболее полно описывает основные психологические условия и механизмы процесса учения, структуру учебной деятельности студентов в условиях формирующе-развивающей среды вуза, в соответствии с современными приоритетами высшего образования. Следование этому подходу на основе глубокого анализа интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности позволило выделить универсальные учебные действия, которые порождают компетенции, знания, умения и ценностные ориентации субъектов образовательного процесса. Теории деятельности, личности, куррикулума органично сочетаются с системно-деятельностным подходом к организации формирующе-развивающей среды вуза.
7. Обосновано и представлено, что следуя методологии интегрированного подхода, в педагогике высшей школы интеграция – это средство теоретического синтеза для получения нового познавательного результата, превосходящего по своей эстетической значимости познавательную ценность всех интегрирующих компонентов. Она имеет смысл только при одном условии – она должна быть доведена до логического конца и стать теорией или личностным приобретением. Процесс интеграции мы рассматриваем как объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости. Интеграция в вузе пронизывает все виды деятельности – учебную, научную и внеучебную. Реализация соответствующих преобразований элементов и всей системы осуществляется на этапе интеграции, результатом которого является достижение уровня качества формирующе-развивающей среды вуза. Основной особенностью этого уровня качества является переход от суммирования потенциалов научной, учебной и внеучебной деятельности к их объединению. Таким образом, наряду с системой отношений, которая продолжает развиваться и укрепляться, формируется глубокая интеграция, и повышается качество формирующе-развивающей среды на уровне функционирования целого, т.е. вуза, в целях профессионально-личностного становления студентов вуза.
8. Обоснованно также, комплементарность как универсальный механизм интеграции обеспечивает целостность формирующе-развивающей среды вуза и связан с

сознательными действиями студентов по освоению знаний, умений, ценностных ориентаций в научной, учебной и внеучебной деятельности. Модель комплиментарности позволяет уточнить механизм интегративных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности субъектов образовательного процесса в среде вуза, отразить существующие между ними функциональные связи, которые придают формирующе-развивающей среде вуза устойчивость, целостность и достаточно высокую результативность.

Матрицы интеграции компетенций наглядно обосновывают то, что инструментом интеграции и связующим фактором функционирования формирующе-развивающей среды вуза выступают компетенции и их связи друг с другом, а так же позволяет увидеть связующую роль всех видов компетенций при интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.

9. Для полного и комплексного представления интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности, систематизированы и дифференцированы аспекты этого процесса, которые выделены в направления, компоненты и показатели интеграции.

Обосновано, что среди представленных в исследовании компонентов интеграции выделены компоненты непосредственной (активной) интеграции и компоненты опосредованной интеграции. Представленное разделение мы предлагаем исходя из того, что часть компонентов интеграции влияет на создание условий, а часть является факторами профессионально-личностного становления и развития студентов.

3. ОРГАНИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В РАМКАХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА

3.1. Научная деятельность в рамках интегрированного подхода

Высшие учебные заведения, желающие повысить качество предоставляемых услуг и высшего образования в целом, возводят научно-технический прогресс – фундаментальные, поисковые и прикладные научные исследования – в ранг основы своей деятельности, что определяет их приоритеты в области образования и науки. Образовательный потенциал неразрывно связан с потенциалом научным и характеризуется не столько объемом накопленных теоретических знаний, сколько способностью к их практическому применению знаний к эффективному распространению через образовательные программы, внедрение инноваций и трансферт технологий.

Анализ мировых тенденций показывает, что дальнейшее развитие вузов во многом будет определяться конвергенцией системы высшего образования, фундаментальной науки и прикладных научных исследований. Одним из основных ориентиров деятельности высшей школы определены фундаментальность подготовки в сочетании с научно-исследовательской, научно-практической деятельностью преподавателей и студентов. Целостность и качество высшего профессионального образования обеспечивается на основе доминантности научных исследований – системообразующего элемента, задающего направления и параметры подготовки кадров высшей квалификации. Современный этап развития науки характеризуется усилением прикладной функции у фундаментальной науки и фундаментально-познавательной функции у прикладной науки. Фундаментальная наука – базис университетского образования. Получение фундаментальных знаний является главным условием и инструментом освоения частных предметных областей и решения конкретных задач. Только через глубокое и последовательное изучение закономерностей природы и общества возможно подготовить специалистов, способных выдвигать и воспринимать новые идеи, обеспечивающие создание технологий завтрашнего дня.

Научная деятельность – важный элемент построения формирующе-развивающей среды вуза. Для проведения научной деятельности и осуществления интеграционных процессов в высшем учебном заведении необходим субъект. В качестве такового выступает особое научное сообщество, включающее в себя ученых, занимающихся фундаментальными и прикладными исследованиями; ученых-педагогов, ведущей деятельностью которых является трансляция знаний, навыков и ценностей; приобщающееся к образованию и науке поколение студентов. Этот сложный субъект не

есть простая сумма трех составляющих. Все три составляющие отличает потребность в получении и трансляции истинного знания.

Смысл интегрированного подхода в научной деятельности заключается в согласованной выработке всеми заинтересованными сторонами определенной научно-образовательной политики. С одной стороны, эта политика увеличивает пространство свободного индивидуального выбора, максимально способствующего самореализации ученых, преподавателей, аспирантов и студентов в перспективных научных направлениях, исследовательских проектах, образовательных курсах и т.п. С другой стороны, система интегрированного подхода в научной деятельности создает для этого наиболее благоприятную среду сотрудничества, предполагающую институциональную и информационную «открытость» сложившихся научно-образовательных комплексов, научно-исследовательских институтов и вузов, мобильность кадров (в том числе в виде обмена лучшими специалистами), стимулирующую научную состязательность, мягкие формы взаимоконтроля, следование определенному кодексу поведения на рынке научных услуг и образования.

Поэтому политика вуза должна быть направлена на то, чтобы каждый преподаватель, каждый педагог имел возможность реализовать свои исследовательские способности. Поскольку подготовка специалистов, отвечающих требованиям современного рынка труда, невозможна без внедрения научных результатов в учебный процесс, исследовательская деятельность преподавателей является необходимым условием работы в вузе.

Научная деятельность в вузе – это часть формирующе-развивающей среды, имеющая характерные особенности. Складывается она из нескольких направлений деятельности профессорско-преподавательского коллектива в сотрудничестве со студенческим сообществом и работает с целью подготовки студента как компетентного специалиста. В словаре иностранных слов компетенция (от лат. *competentia* – принадлежность по праву) определяется как «круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». Компетентность определяется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо, высказывать веское, авторитетное мнение» [248, с.344]. Определение понятия «компетенции» дается в совместных документах стран-участниц интеграционных процессов в европейском образовании. Так, Советом Европы были определены ключевые компетенции (*key competencies*), необходимые как для успешной работы, так и для дальнейшего получения высшего образования [48]. При этом имеются разные подходы к определению ключевых компетенций. По одной классификации их две – уметь писать и

размышлять (scriptural thought (writing) и rational thought), по другой – семь: учение (learning); исследование (searching); мышление (thinking); общение (communicating); взаимодействие (cooperating); умение довести дело до конца (getting things done); умение принимать себя (adopting oneself).

В европейской практике профессионального образования различают четыре модели компетенций: МК1–МК4. В основе модели компетенций МК1 лежит параметр «академические способности», оценка качества образования ориентирована на тех, кто этими способностями обладает. Тип компетенции МК2 основан на освоении человеком стандартных (алгоритмизированных) процедур и операций (посредством изучения процесса труда, методов работы и др.). Образовательная программа согласно МК3 базируется на оценке мотивации и стратегий, используемых для достижения целей: она применима для профессий, где важен индивидуальный результат (продажи, управление проектом или производством и др.). В модели МК4 уделяется внимание широте охвата, глубине содержания учебных планов и программ, с тем чтобы выпускники могли отвечать полному набору требований, предъявляемых при найме на работу. Формирование общенаучных и инструментальных компетенций студентов обусловлено актуальными потребностями и задачами высшей школы на современном этапе. Собственные наработки по проблеме позволяют трактовать формирование компетенций как вектор оптимизации качества формирующе-развивающей среды вуза.

Особенностью научной деятельности в вузе является необходимость ее реализации в нескольких направлениях, неразрывно связанных между собой и взаимообогащающихся за счет интеграционных процессов и связей между ними. Данные направления представлены на Рисунке 3.1.:



Рис. 3.1. Направления научной деятельности в вузе

Научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского коллектива в вузе направлена на организацию и проведение научных исследований, получение новых знаний о законах развития природы, общества и человека способствующих инновационному технологическому, экономическому, социальному и культурному развитию государства. Вуз, определяя направления работы коллектива преподавателей в научной деятельности, нацелен на укрепление связей между наукой и образованием; внедрение инноваций в образовательный процесс; приращение научного знания; повышение общественного престижа научной деятельности.

Предметом деятельности и основными задачами профессорско-преподавательского коллектива вуза при проведении фундаментальных и прикладных научных исследований по основным направлениям естественных, технических, гуманитарных и общественных наук являются:

- изучение и анализ достижений мировой науки с целью их использования в интересах учебного процесса и внедрения в практику;
- реализация мероприятий, направленных на выявление и поддержку талантливых исследователей, содействие творческому росту молодых ученых;
- развитие и укрепление научных связей и взаимодействия с другими научными организациями, ведущими фундаментальные и прикладные исследования, перенос инноваций в среду вуза;
- расширение связей между наукой и производством, участие в инновационной деятельности, в реализации достижений науки и техники;
- участие в международных программах и проектах;
- участие в популяризации и пропаганде науки, научных знаний и научно-технических достижений.
- организация разработок научных проблем развития и совершенствования высшего образования;
- обеспечение расширения связей между наукой и производством [154].

Научная деятельность профессорско-преподавательского коллектива вуза наиболее полно реализуется в условиях научно-исследовательской лаборатории (НИЛ). Основным направлением деятельности НИЛ является реализация уставных задач вуза и обеспечение необходимых условий для наиболее полного использования и развития его научно-образовательного потенциала.

Научно-исследовательские лаборатории вуза создаются для широкого привлечения профессорско-преподавательского состава, докторантов, аспирантов, научных и

инженерно-технических работников, студентов вуза к разработке фундаментальных проблем естественных, общественных, гуманитарных и технических наук.

Научно-исследовательская деятельность НИЛ способствует:

- обеспечению условий для интеграции образования и науки, функционирования вуза как единого учебно-научно-производственного комплекса, а также осуществлению передачи результатов научных исследований и разработок в учебный процесс;
- приоритетному развитию фундаментальных исследований как основы создания новых знаний, освоения новых технологий, становления и развития научных школ;
- повышению качества подготовки специалистов и научно-педагогических кадров, росту квалификации профессорско-преподавательского состава; привлечению научной общественности университета к активному участию в фундаментальных и прикладных научных исследованиях, обеспечению эффективного использования научно-технического потенциала вуза для исследований по приоритетным направлениям науки и техники;
- реализации комплексных научно-исследовательских программ; развитию прогрессивных форм научно-технического сотрудничества с научными, проектно-конструкторскими, технологическими организациями, промышленными предприятиями с целью совместного решения важнейших научно-технических задач, создания высоких технологий, использования прикладных разработок в производстве;
- развитию инновационной деятельности и технопарка вуза, стимулированию практической реализации научных идей с целью создания наукоемкой продукции и конкурентоспособных образцов новой техники и материалов, ориентированных на рынок высоких технологий;
- расширению международного научно-технического сотрудничества с научными и учебными организациями, фондами и фирмами с целью вхождения в мировую систему науки и образования, совместной разработки научно-технической продукции;
- внедрению в производство результатов лабораторных исследований с осуществлением авторского надзора;
- развитию научно-экспериментальной базы вуза;
- созданию единой информационной среды для оказания информационных, научно-производственных, технических услуг с использованием научной аппаратуры,

современного компьютерного оборудования и оргтехники, информационных фондов;

- повышению роли вуза в решении практических задач, разработке и реализации государственной научно-технической политики.

Основными организационными формами НИЛ являются кафедральные, межкафедральные, факультетские, межфакультетские лаборатории; научно-учебные и учебно-научные центры; центры коллективного использования новых информационных технологий и научного оборудования; научно-исследовательские лаборатории двойного подчинения, созданные на основе сотрудничества с государственными научными центрами, учреждениями других государств; временные творческие коллективы и другие подразделения, создающие научно-техническую продукцию и оказывающие научно-производственные услуги.

Научно-исследовательская работа в лаборатории, как правило, выполняется профессорско-преподавательским составом, научными сотрудниками, аспирантами и студентами в свободное от учебы время.

Вузы имеют и реализуют право проведения научно-исследовательских, опытно-конструкторских работ, выполняемых в интересах сторонних организаций за счет внебюджетных средств. Научно-исследовательские работы выполняются исходя из задач, поставленных организацией-заказчиком, и с учетом профиля специалистов вуза. Основным направлением данного вида научной деятельности профессорско-преподавательского коллектива является обеспечение условий для интеграции науки и народно-хозяйственного комплекса; содействие внедрению инновационных технологий в производство; развитие новых прогрессивных форм научно-технического сотрудничества с научными, проектно-конструкторскими, технологическими организациями, промышленными предприятиями с целью совместного решения важнейших научно-технических задач, создания высоких технологий, использования прикладных разработок в производстве.

Инновационная научная система реализуется через исследования фундаментальных и прикладных проблем, имеющих приоритетное для вуза и региона значение; через выполнение инновационных проектов и выработку рекомендаций по их практическому применению.

Инновационная система в рамках высшей школы заключается в таком построении учебно-воспитательного процесса, при котором освоение фундаментальных знаний сопровождается применением новых образовательных и информационных технологий, внедрением в учебный процесс новейших научных достижений, тесным взаимодействием

преподавателей и студентов, повышением субъектной роли студента в овладении знаниями и избранной специальностью.

Ведущей формой приобщения студенческого сообщества к научной деятельности является участие в работе научных кружков. Студенческие научные кружки (СНК) организуются при кафедрах вуза с целью популяризации достижений науки, для ознакомления студентов с методами исследовательской работы, обеспечения их участия в научных исследованиях, содействия в приобретении навыков специалиста-исследователя. Преимущественно, в работе кружка, принимают студенты, имеющие склонность к исследовательской работе и проявляющие интерес к той или иной научной тематике. В СНК происходит расширение знаний студентов по соответствующим дисциплинам, ознакомление с методами научного исследования, приобретение навыков решения нестандартных задач. Студенты учатся составлению и оформлению рефератов и докладов, умению производить необходимые расчеты и статистическую обработку данных, обобщать материалы своих исследований, участвовать в изобретательской деятельности. Таким образом, происходит привлечение студентов к исследованиям по тематике кафедры и (или) научно-исследовательской лаборатории. Научный руководитель отвечает за организацию и содержание работы СНК. Руководитель кружка проводит работу, связанную с участием студентов в конкурсах, конференциях, выставках и мероприятиях по апробации полученных результатов исследований и подведению итогов научно-исследовательской деятельности, дает рекомендации по работам, которые могут быть внедрены или продолжены в виде курсовых, дипломных, конкурсных проектов и др. Студенческие научные работы ежегодно представляются на научной конференции, где дается объективная оценка уровня проводимых учащимися исследований за очередной отчетный период.

Научно-исследовательская деятельность стимулирует студентов добывать новое знание совместно с преподавателем. Таким образом, молодое поколение обучается на практике.

Научно-исследовательская работа в программах подготовки современного многоуровневого образования (лиценциат, магистратура) реализует преемственность образовательных уровней (ступеней) и рассматривается в качестве ядра подготовки кадров высшей квалификации, обеспечивающего интеграцию теоретических знаний и научно-практического опыта; непрерывность программ подготовки научных и научно-педагогических кадров; междисциплинарный характер образования (на стыке проблем).

Исследовательская составляющая подготовки лиценциата включена в учебный процесс в виде контрольных, расчетных и курсовых работ, выпускного и

квалификационных проектов. Научно-исследовательская работа магистров по объему сравнима с объемом подготовки лицензиата по базовым фундаментальным циклам и составляет около 45% общей трудоемкости магистерской программы. Специфика структуры и содержания магистерских программ определяет ведущую роль магистратуры в подготовке научных и научно-педагогических кадров. В основу подходов к формированию куррикулумов/основных образовательных программ подготовки магистров положен принцип единства образовательной и научной деятельности. Причем наивысший приоритет имеет сотрудничество вузовской науки с академическими и отраслевыми институтами посредством совместного использования научной, опытно-экспериментальной и приборной базы, создания интегрированных структур, университетских комплексов, научно-учебных центров, расширения сети научных и технологических парков.

Структура и содержание подготовки кадров в магистратуре соблюдает единство образовательного и научного процессов. Такая система обеспечивает целостность и качество высшего профессионального образования на основе доминантности научных исследований. В свою очередь исследования играют роль системообразующего фактора, задающего направления и параметры развития системы подготовки кадров высшей квалификации, а также развитие форм структурной интеграции вузовского, академического и отраслевого сектора. Магистерская система направлена на повышение эффективности и качества подготовки научных и научно-педагогических кадров, увеличение академической и научной мобильности, обеспечение научной и педагогической преемственности, сохранение научных школ, развитие научно-инновационной инфраструктуры вузов.

Докторантура и аспирантура при университете являются формами подготовки научных и научно-педагогических кадров послевузовского профессионального образования, в целях создания научно-педагогического и научного потенциала, необходимого для подготовки специалистов, конкурентоспособных на внутренних и внешних рынках.

Установлено, что характерным феноменом высшего образования для последнего десятилетия является создание и развитие корпоративных университетов, в основе которых лежит ассоциативное многомерное взаимодействие субъектов образования, науки и производства единой отраслевой направленности. Выделено, что реализация интеграции образования, науки и производства в рамках корпоративных университетов обеспечивается масштабностью современных технологических и экономических возможностей государств, национальными достижениями в сфере академической и

отраслевой науки, образования, промышленности и бизнеса. По оценкам ЮНЕСКО, активное развитие корпоративного образования связано с возрастанием роли интеллектуального капитала в современных компаниях, поэтому современный корпоративный университет – это вуз, окруженный учебно-научными кластерами, создаваемыми совместно с ведущими компаниями мира.

Выбор типов, видов и форм интеграции происходит исходя из конкретных условий с учетом сложившихся внутрисистемных и внешних связей на основе единства научной, образовательной инновационной деятельности; взаимовыгодного партнерства; соответствия системы подготовки требованиям рынка труда и социально-экономического развития; эффективного использования ресурсов системы образования и науки, инновационной инфраструктуры; необходимости интеграции в международное пространство образования и научных исследований.

Итак, интеграция научной деятельности в вузе направлена на то, чтобы результатом интеграционных процессов в сфере высшего образования и всех направлениях научной деятельности стал прирост интеллектуального потенциала, обуславливающий:

- разработку инновационных научно-образовательных программ подготовки студентов;
- наращивание научного потенциала вузов;
- развитие нового научного знания;
- формирование единого информационного и коммуникационного пространства (межвузовские, межрегиональные, международные связи и обмен информацией);
- создание условий для творческого роста обучающихся и подготовку научных кадров высшей квалификации.

Внедрения научных результатов в учебный процесс является необходимым условием подготовки компетентных специалистов, соответствующих требованиям современного рынка труда.

3.2. Учебная деятельность в рамках интегрированного подхода

Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла задачу личностно-профессионального становления студента и образовательно-профессиональную функцию, необходимо строить учебную деятельность в рамках интегрированного подхода на следующих уровнях (Рисунок 3.2.):

- на уровне документов, регламентирующих учебный процесс (куррикулумов/образовательных программ, учебных программ, учебно-

- методических материалов), и корреляции внутри их;
- *на уровне процесса* при многоуровневой подготовке (бакалавриат, лицензиат, магистратура);
 - *на уровне содержания* (межпредметная и внутрипредметная интеграция, построение интегративных курсов, интегрированное обучение).

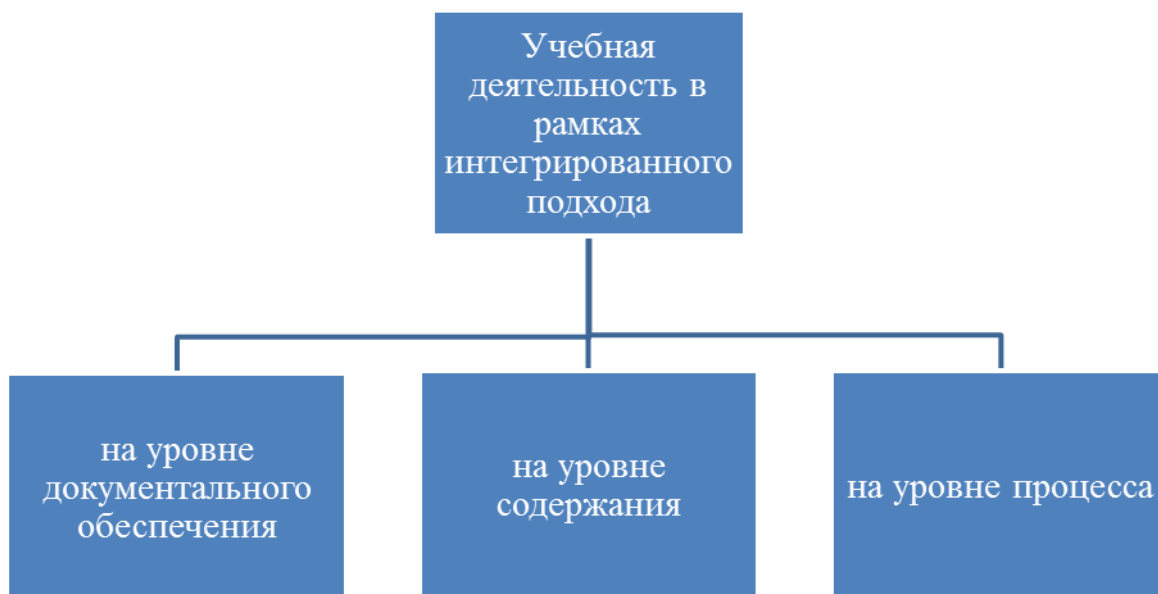


Рис. 3.2. Уровни интеграции учебной деятельности

В качестве ключевой единицы интегральной характеристики учебной деятельности обозначим *компетенцию*. (Компетенция как единица интеграции или как интегральная характеристика учебной деятельности). Как отмечает профессор V. Guțu, инструментом интеграции выступают результаты обучения – компетенции [50, с.51-55].

Интегрированный подход в учебной деятельности предполагает формирование ключевых компетенций, цельности знаний, умений, навыков, убеждений, опыта деятельности [115, с.51-55].

Мы разделяем точку зрения румынского исследователя, автора монументального труда «Педагогика. Теоретические основы и практические аспекты» Е. Рăuș о глобальной тотальной и интеграционной перспективе обучения, о субъективно-эмоциональной роли в обучении. Речь идет о возвращении роли «актера» индивиду (обучаемому) в социуме и в образовательном пространстве. Он отмечает, что преподаватель не работает над учениками, а вместе с ними. Происходит социализация ученика, в результате которой не только учитель воздействует на ученика, но и ученик на учителя [65]. Педагогическая необходимость рассмотрения учебной деятельности в рамках интегрированного подхода обусловлена потребностью обеспечения целостного видения педагогических явлений,

процессов, а также целеполаганием – созданием формирующе-развивающей среды вуза, способствующей личному и профессиональному становлению и развитию личности студента.

Представим подробно каждый из обозначенных уровней интеграции учебной деятельности.

1. *Интеграция на уровне документов*, регламентирующих учебный процесс.

Главным документом, регламентирующим подготовку студентов в вузе, является *куррикулум/основная образовательная программа* по конкретному направлению и уровню подготовки (бакалавриат, лицензиат, магистратура, докторантура): комплект нормативных документов, определяющих цели, содержание, условия и технологии реализации процесса обучения и воспитания, ожидаемые результаты по направлениям и профилям подготовки.

Куррикулум/основная образовательная программа – это совокупность учебно-методической документации, определяющая рекомендуемый объем и содержание образования определенного уровня и/или определенной направленности, включающая в себя:

- учебный план;
- рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей), иных компонентов учебной деятельности;
- другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся;
- календарный учебный график;
- методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии по направлению.

Куррикулум/основная образовательная программа предусматривает усвоение учебных циклов, определенных стандартом образования.

Помимо традиционных требований в состав учебной программы дисциплины вносится следующая информация:

- перечень *результатов образования*, формируемых дисциплиной, с указанием уровня их освоения и *соответствующих компетенций*;
- матрица *распределения компетенций* по разделам и темам учебной дисциплины;
- перечень *основных образовательных технологий* (форм, методов обучения, типовых задач), используемых для *формирования компетенций/групп компетенций*;

- перечень *форм, методов, типовых заданий* для контроля и самооценки уровня сформированности заявленных в программе дисциплины результатов образования (компетенций).

Результаты образования (компетенции) выражаются в терминах минимального порогового уровня, который, как ожидается, должен быть достигнут студентами по завершении изучения дисциплины.

Формулирование предполагаемых к освоению компетенций по дисциплине, модулю и отдельной теме производится с использованием следующей их классификации.

A. Знание и понимание.

B. Интеллектуальные навыки.

C. Практические навыки.

D. Переносимые (ключевые) навыки.

Данные категории можно представить в виде следующих формулировок.

В области знания и понимания (A): «знает и четко различает целевые задачи» (A1).

В области интеллектуальных навыков (B): «анализирует структуры отдельных средств» («моделирует характеристики» и т. п.) (B1).

В области практических навыков (C): «использует полученные знания для формулирования требований к отдельным элементам» (C1).

В области переносимых навыков (D): «корректно участвует в дискуссиях со смежными специалистами по разработке материалов» (D1); «доказывает обоснованность своих суждений в части выбора обобщенной структуры (метода исследования)» (D2).

Компетенции по дисциплине объединены в следующие группы:

A. Знание и понимание – «студенты должны понимать необходимость получения знаний по дисциплине для будущей успешной профессиональной деятельности» (A1).

B. Интеллектуальные навыки – «студенты должны уметь анализировать виды взаимодействий между объектами материального мира» (B1).

C. Практические навыки – «студенты должны демонстрировать навыки выбора и применения параметров, характеризующих технологии» (C1).

D. Переносимые навыки – «студенты должны иметь навыки и знания для выбора наиболее эффективных инноваций» (D1).

Приведем структуру учебного модуля.

Для каждого учебного модуля разрабатываются:

1. Цели и задачи.
2. Методы преподавания.
3. Требования к результатам освоения модуля по группам компетенций (A, B, C, D).

4. Методы и средства оценивания уровня подготовки по модулю.

Для каждой темы модуля разрабатываются:

1. Цели и задачи темы.
2. Содержание темы:
 - а) теоретические занятия (лекции) – тема, количество часов;
 - б) практические занятия – тема, количество часов;
 - в) лабораторный практикум – тема, количество часов.
3. Методы преподавания темы
4. Требования к уровню освоения темы – по группам компетенций (А, В, С, D).
5. Вопросы и задания для самостоятельной работы студента.
6. Формы и критерии оценки результатов обучения по теме.
7. Рекомендуемая литература для самостоятельного изучения темы студентами.

Путь реализации образовательной программы в логике компетентностного подхода выглядит следующим образом: компетенции уровня освоения *темы* (А, В, С, D) → через компетенции уровня освоения *модуля* (А, В, С, D) → к компетенции уровня освоения *дисциплины* (А, В, С, D). Таким образом, интеграция на уровне документов, регламентирующих учебный процесс, представленная в основной образовательной программе действительно является наглядным примером проявления интегративного подхода в учебной деятельности.

2. *Интеграция на уровне процесса.* Однако формирование компетенций должно быть выстроено логически на протяжении всего образовательного процесса от общего образования к бакалавриату, лицензиату, магистратуре. Построение основных программ высшего профессионального образования принципиально должно позволять выстраивать гибкие, индивидуально-ориентированные траектории обучения будущей профессиональной деятельности. В таком случае базовые части основной образовательной программы профессионального цикла лицензиата и магистра, а также базовые части гуманитарно-социального и математико-естественно-научного циклов лицензиата и общенаучного цикла магистра должны составлять универсальное ядро компетенций, общее для всех видов профессиональной деятельности, что позволит реализовать индивидуальные траектории обучения на переходе от лицензиата к магистру.

Это означает, например, что лицензиат психолого-педагогического направления любого профиля сможет продолжить обучение в магистратуре и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области. Так, лицензиат по профилю «учитель начальных классов», уже получив достаточно глубокую психолого-

педагогическую подготовку, в магистратуре может осваивать профессиональную деятельность психолога образования.

Реализация таких сопряженных маршрутов, основанная на интегрированном подходе, в полной степени отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования: она позволяет координировать жизненные и профессиональные планы выпускника после начала его профессиональной деятельности в связи с изменениями на рынке труда и открывает свободу выбора для магистров, готовящихся к научно-исследовательской работе.

3. *Интеграция на уровне содержания* (межпредметная и внутрипредметная интеграция, построение интегративных курсов, интегрированное обучение). В контексте нашего исследования представляет интерес точка зрения доктора наук, профессора А.Н. Надюрмагомедова. По его мнению, интеграция охватывает и процессы междисциплинарных (коэволюционных) связей разных компонентов образования:

- выявление межпредметных и внутрипредметных связей в разных циклах учебных дисциплин;
- выявление и обоснование принципов построения интегративных курсов, в общем и профессиональном образовании;
- установление оптимального отношения общечеловеческих и национальных ценностей в воспитании и образовании;
- решение проблем интеграции социального, психологического, педагогического, научного и методического компонента в образовании;
- решение проблем взаимных связей учебной и внеучебной деятельности обучающихся в профессиональном образовании [202, с.19].

Лидирующим компонентом в рамках интеграции на уровне содержания в учебной деятельности являются цели внедрения, среди которых важно выделить следующие:

- 1) раскрытие общих закономерностей, законов, идей, отраженных в разных науках и соответствующих учебных предметах;
- 2) реализация компетентностного профессионального образования;
- 3) разностороннее рассмотрение объекта познания;
- 4) обеспечение целостного видения мира и организация собственной гармоничной жизнедеятельности в нем;
- 5) формирование умений и навыков творческого сотрудничества на горизонтальном и вертикальном уровнях;
- 6) создание творческой атмосферы;

7) выявление способностей студентов и др. [151].

К системообразующим факторам интеграции на уровне содержания в обучении относятся также интегративные функции: методологическая (мировоззренческая), образовательная (системная), развивающая (расширение кругозора), воспитательная (всесторонняя направленность) и конструктивная (совершенствование форм и методов обучения).

Интеграция бывает полная – межпредметная (на материале разных 2–4 предметов) и частичная (внутрипредметная, тематическая), которая используется как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях.

Вслед за И.В. Кошкиной [180] мы рекомендуем в условиях интегрированного подхода к организации процесса обучения в вузе использовать и основные правила модульного обучения: установление исходных и вертикальных уровней системы понятий и видов деятельности; выявление основных структурных элементов каждой темы, которые должны быть усвоены (закономерности, понятия, теории); актуализацию в сознании студентов ранее сложившихся базовых понятий и способов действий; выявление связей между изучаемыми понятиями и усвоенными знаниями; подбор практических задач, которые необходимо использовать в системе новых понятий. Помимо межпредметной интеграции с помощью модульного построения курса, возможно строить и внутрипредметную интеграцию.

В контексте Болонского процесса, отражающего общие европейские образовательные тенденции, цель высшего образования стала соотноситься с формированием профессиональной компетентности. Как подчеркивает Б.С. Гершунский, в организации образовательного процесса в вузе в современных условиях решающее значение имеет «не передача знаний и учебных умений, а формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство» [118, с.509]. В связи с этим межпредметные связи являются условием единства всего комплекса образовательных дисциплин в целях гармонизации личностного и профессионального становления будущего специалиста и формирования его профессиональных компетенций. Они позволяют раскрыть связь дисциплин двух образовательных блоков – гуманитарного и естественнонаучного, что является эффективным средством интеллектуального развития студентов.

Межпредметная интеграция в учебном процессе получила еще одно распространенное название – интегрированное обучение. Особое место в интегрированном обучении отводится содержанию работы (решению вопроса, какие дисциплины или темы объединяются). Есть предметы по своей сути интегрированные

(информатика, иностранный язык, культурология, валеология, лингвобиология, декоративное садоводство и цветоводство, интегрированная защита растений, фитофармакология, виноградарство и виноделие, агрохимия, землеведение с основами геологии, картография почв, теория государства и права, юридическая психология, безопасность и защита компьютерных систем и сетей; выпускная квалификационная работа и др.). Сегодня создается немало отдельных курсов интегрированного характера для начальной, основной, старшей и высшей школы [174, с.23-28].

Интегрированное обучение можно представить через различные виды занятий, которые в свою очередь можно классифицировать по характеру интеграции (интегрированная лекция, бинарное практическое занятие, семинар с использованием межпредметных связей, самостоятельная работа на основе интеграции, комбинированные типы занятий с элементами интеграции, фрагменты студенческих проектов с отражением органических взаимосвязей в содержании отдельных дисциплин и т.п.) и по дидактическим параметрам (вводные, основные, заключительные; стандартные и нестандартные: занятие-исследование, инсценизация, учебная конференция, мультимедиа-занятие и др.).

Требования к интегрированным занятиям в определенной мере разработаны и составляют: учет всех последних научных достижений; установление связи логического и эмоционального; развитие всех сфер личности субъектов образования; связь с жизнью; создание новой структуры курса; применение рациональных приемов мышления; проектирование; установление оперативной обратной связи; уточнение задач каждого предмета; развитие позитивной учебной мотивации; соблюдение педагогического такта; умение слушать другого и говорить четко, доступно, понятно и грамотно только по теме и только от себя; проявление доброжелательности и т.д. Трудности в выполнении требований возникают из-за того, что предметы читаются не на одном курсе или преподаватели не готовы к такой работе [174, с.23-28].

Следует помнить, что четкой структуры интегрированных занятий нет, поэтому многое зависит от творчества преподавателей, их профессиональной квалификации, эрудиции. При проведении интегрированных занятий целесообразно отметить и их особенности, а именно: в центре внимания находятся не только знания, но учащиеся, их умственная деятельность, преодоление трудностей интеллектуального, психологического, эмоционального характера; качественно новая презентация учебного материала, характеризующаяся емкостью и компактностью, взаимозависимостью и четкостью, разноаспектностью и логичностью.

Существуют также способы подкрепления интеграции, а именно: интегрированные

занятия, тематическое оформление кабинетов, публичные лекции с последующими дебатами, тематические выездные занятия (с целью закрепления, «концентрации» полученных теоретических знаний), интегрированные экзамены и т.п.

В структуре интеграции на уровне содержания, которая является условием подготовки современного конкурентоспособного специалиста, мы выделяем организационно-деятельностное и содержательное направление.

Организационно-деятельностное направление предполагает интеграцию форм обучения различных дисциплин, что будет способствовать использованию большего количества творческих заданий в учебном процессе, направленных на формирование креативности и разрушение стереотипов обучаемых. Содержательное направление включает в себя учебную деятельность (использование методов, описанных выше; качественный отбор материала, способствующего достижению целей интегрированного курса) и внеучебную деятельность (межкультурное взаимодействие, самостоятельное изучение материала, научно-исследовательская деятельность и др.). При таком подходе будут проявляться обозначенные ранее в содержании работы *виды интеграции*:

1. *Внутреннее* интегрирование:
 - а) *внутриструктурное*: знания со знаниями, умения с умениями, понятия с понятиями, принципы с принципами и т.д.;
 - б) *межструктурное* интегрирование: знания с навыками, знания с умениями и т.д.
2. *Внешнее* интегрирование: методы со средствами, методы с теми или иными формами и т.д.

Учебную деятельность в рамках интегрированного подхода в вузе целесообразно осуществлять посредством реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов, при построении которых следует учитывать принципы приоритета интересов обучаемых и систематичности использования формирующей оценки индивидуальных результатов учебной деятельности.

Рассматривая воспитательный потенциал учебных дисциплин, как идею всеобщей взаимосвязи и целостности можно говорить и о воспитательном потенциале интеграции в целом. Тенденция к интеграции знаний вытекает не только из объективного развития общества, науки, производства. Она является проявлением естественного стремления человеческого разума и души к красоте и пользе знаний и тем самым служит воспитанию не только компетентных специалистов, но и духовно богатых личностей.

3.3. Внеучебная деятельность в рамках интегрированного подхода

Для оптимизации профессионально-личностного развития студентов в формирующе-развивающей среде вуза необходимо *учитывать два условия: широкий социокультурный контекст жизнедеятельности и будущую профессиональную деятельность* субъектов образовательного процесса. *Реализация компетентностного профессионального образования* в среде вуза связана с первым условием и направлена на развитие личностных качеств будущего специалиста, на формирование его готовности и способности к эффективной жизнедеятельности в различных контекстах.

Учитывая воспитание наряду с обучением одной из важнейших составляющих образования, система высшего образования призвана создать условия для формирования единого образовательно-воспитательного пространства позитивно ориентированной среды, которая смогла бы обеспечить духовно-нравственное становление молодежи, подготовку к жизненному самоопределению – самостоятельному выбору в пользу гуманистических идеалов [135].

Учет контекста будущей профессиональной деятельности актуален в связи с развитием компетентностного подхода в образовании и оценкой качества подготовки специалиста через сформированность компетенций.

При компетентностном подходе внеучебная деятельность позволяет нам обеспечить формирование общих (инструментальных, системных, межличностных) и специальных (профессиональных) компетенций будущего специалиста в целях его профессионально-личностного становления и достижения конкурентоспособной позиции на рынке труда.

Сегодня уже не вызывает дискуссий вопрос о существовании и сути формального, неформального и информального образования. Под формальным образованием понимается система специальных учреждений и организаций, которая подчиняется официально предписанным требованиям по объему получаемых знаний и обучению определенным навыкам и действиям – образовательному стандарту. Эти знания, навыки и действия должны соответствовать нормативному канону личности (гражданина), принятому в данном обществе и нормативным требованиям исполнения распространенных в обществе социальных ролей. Формальное образование завершается выдачей общепризнанного диплома или аттестата.

Неформальное образование определяется как любой вид организованной и систематической деятельности, которая может не совпадать с деятельностью школ, колледжей, университетов и других учреждений, входящих в формальную систему образования [120]. Что же касается неформального образования, то под ним понимается

несистематизированное обучение индивида знаниям и навыкам, которые он стихийно усваивает путем контакта с окружающей социальной средой и приобщения к культурным ценностям. Неформальное образование может осуществляться в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах и кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером. Оно обычно не сопровождается выдачей квалификационного документа.

Неформальное образование дополняет образовательную деятельность и воспитание в семье. Это позволяет углубить знания обучаемых и развить их компетенции в зонах интереса. Это позволяет правильно использовать свободное время, развивать ценностные ориентации [7, с.11].

Выделяют также информальное образование, под которым понимается индивидуальная познавательная деятельность, сопровождающая повседневную жизнь и необязательно носящая целенаправленный характер.

Среди важных различий указанных видов образовательных систем называют обязательный характер формального образования и добровольный – неформального. Цель формального образования – сформировать систему базовых знаний; неформального – удовлетворить интерес к какой-либо отдельной теме, провести с пользой свободное время, восполнить недостаток в определенных знаниях. Предметы, входящие в систему формального образования, признаны необходимыми для обязательного изучения с целью дать обучающимся четкую систему основополагающих знаний. В неформальном образовании даются дополнительные знания, учитываются разносторонние познавательные интересы обучающихся, оно больше связано с воспитательной работой и формами дополнительного образования. Но линии формального и неформального образования естественно взаимосвязаны и имеют общее направление независимо от вида деятельности и того, где они формируются.

История развития неформального образования связывается со следующими событиями [314]. В 1967 г. на международной конференции в Уильямсберге (США) директор Международного института планирования образования Ф.Г. Кумбс изложил идею «мирового кризиса в сфере образования», которая в дальнейшем легла в основу его работы «Кризис образования в современном мире: системный анализ». Участники конференции выразили обеспокоенность непригодными программами; констатировали, что образовательный и экономический рост не всегда идут в ногу, а многие страны сталкиваются с трудностями финансирования формального образования. Был сделан вывод, что официальные системы образования слишком медленно адаптируются к социально-экономическим изменениям, их развитие сдерживает не только внутренний

консерватизм, но и инертность самих обществ. С этого момента стало принято делать различие между информальным, неформальным и формальным образованием [305]. Данная трехсторонняя категоризация образования исходила, прежде всего, из работ Р.Сoombs [296]. В этой классификации к формальному образованию отнесена иерархическая, в хронологическом порядке градуированная система образования: от начальной школы через университет, включая общую академическую учебу, различные специализированные программы и учреждения, обеспечивающие техническое и профессиональное образования на дневных отделениях. К информальному образованию причислен процесс, протекающий на протяжении всей жизни, в котором каждый приобретает взгляды, ценности, навыки и знания из повседневного опыта и получает образовательное влияние из ресурсов своей среды: семьи и соседей, работы и игр, книг и средств массовой информации. К неформальному образованию отнесена любая организованная учебная работа за пределами установленной формальной системы: отдельная деятельность или часть более широкой деятельности, призванная служить субъектам обучения и реализующая цели обучения.

Современное видение особенностей неформального образования в трактовке Европейской ассоциации образования взрослых звучит как «специально организованная деятельность по способствованию процессу, в рамках которого люди могут сознательно развиваться как личности, самостоятельно опираться на свои собственные возможности в социальных отношениях и деятельности с помощью повышения уровня знаний и понимания; соотнесения собственных мнений и чувств с мнениями и чувствами других людей; развития умений и способов их выражения» [314].

Совет Европы как организация, действующая в области прав человека, рассматривает профессиональные способности в тесной связи с активной гражданственностью и социальным включением. Неформальное образование реализует широкий спектр потребностей в этом отношении. В его рамках индивиды не только учатся воплощать на практике профессиональные компетенции, но и развивают навыки общения, взаимодействия, сотрудничества и межкультурного диалога, столь необходимые для участия в демократических процессах.

Совет Европы всегда содействовал признанию неформального обучения. Стоит упомянуть лишь Рекомендацию №Rec 8 (2003) об обеспечении и признании неформального обучения/образования молодежи. В качестве других важных действий стоит отметить Симпозиум по неформальному обучению (Страсбург, 13-15 октября 2000 г.) и совместную конференцию Совета Европы и Ресурсного центра SALTO «Мосты для признания» (Лойвен, 19-23 января 2005 г.), а также разработку Европейского портфолио

для молодежных лидеров и молодежных работников по неформальному обучению (2007 г.).

В пользу признания неформального обучения говорят следующие аспекты:

- в рамках неформального образования приобретаются ключевые компетенции (в основном это относится к профессиональным компетенциям, выливающимся в квалификацию);
- общекультурные компетенции, приобретаемые в рамках неформального обучения, повышают статус и самооценку индивидов.

Формирование трансверсальных (переносимых) компетенций становится основным критерием успеха в карьере и личной жизни, а в рамках неформального образования им отводится ведущая роль [7, с.138].

Описывая взаимосвязь между формальным и неформальным обучением, многие авторы используют метафору «кирпича и раствора». Формальное обучение – это «кирпичи», из которых складывается мост к персональному росту. Неформальное обучение – это «раствор», содействующий укреплению и развитию формального обучения. При этом подразумевается, что неформальное обучение не заменяет формальное, а является дополнительным механизмом, обеспечивающим эффективное развитие личности.

Опираясь на вышеизложенное и обозначив, что формирующе-развивающая среда вуза представлена формальным и неформальным образованием, мы будем рассматривать внеучебную деятельность как неформальное образование (обучение) в условиях, предоставляемых вузом.

Внеучебная деятельность – это многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами, оказывающее ситуативное влияние на профессионально-личностное становление студента и развитие ценностных ориентаций личности. Она становится важнейшим фактором становления компетентного специалиста если:

- внеучебная деятельность носит личностно-ориентированный характер;
- обеспечена высокая включенность студентов в социально-полезную, профессиональную деятельность;
- актуализируется личностно-профессиональный потенциал студентов посредством использования комплекса педагогических средств, интегрирующих влияние окружающей среды и собственную мотивацию обучающегося.

Для нашего исследования важно, что внеучебная деятельность является важнейшей составной частью учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении. Она

является существенным элементом образа жизни студентов и профессиональной деятельности преподавателей.

Под внеучебной деятельностью понимается совместная деятельность профессорско-преподавательского и студенческого коллективов по планированию, организации, проведению и анализу внеаудиторного учебно-воспитательного процесса. Именно с указанными педагогическими реалиями ученые связывают эффективное решение проблем самоактуализации, социального самоопределения и саморазвития личности обучающегося. Этому способствует непосредственная обращенность внеучебной деятельности в вузе к интенции личности обучающегося, ее стремлению самоактуализироваться, самоопределяться и саморазвиваться по избранным ею ценностным ориентациям [152].

На наш взгляд, этого можно добиться, если рассматривать внеучебную деятельность как:

- 1) социокультурную реальность, стимулирующую активность самоопределяющейся личности студента;
- 2) средство эффективного формирования профессиональных, социальных и личностных притязаний студентов, их рефлексии; развития умений, в том числе творческих, их социально приемлемой реализации;
- 3) психолого-педагогическое и социокультурное целое на основе выверенных критериев социального самоопределения обучающихся, позволяющих учесть степень сформированности их умений рефлексировать собственные социальные притязания и реализовывать их в социально приемлемой форме.

Внеучебная деятельность в вузе представляет собой систему, обеспечивающую профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего специалиста на основе индивидуально-творческого подхода, избирательного отношения к действительности, свободного выбора субъектной позиции, добровольного определения жизненных ценностей и приоритетов.

Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла задачу личностно-профессионального становления студента и формирования универсальных компетенций, необходимо, чтобы внеучебная деятельность (неформальное образование) в рамках интегрированного подхода строилась и обеспечивалась на следующих уровнях (Рисунок 3.3):

- *внеучебная аудиторная;*
- *внеучебная формирующая (воспитательная).*

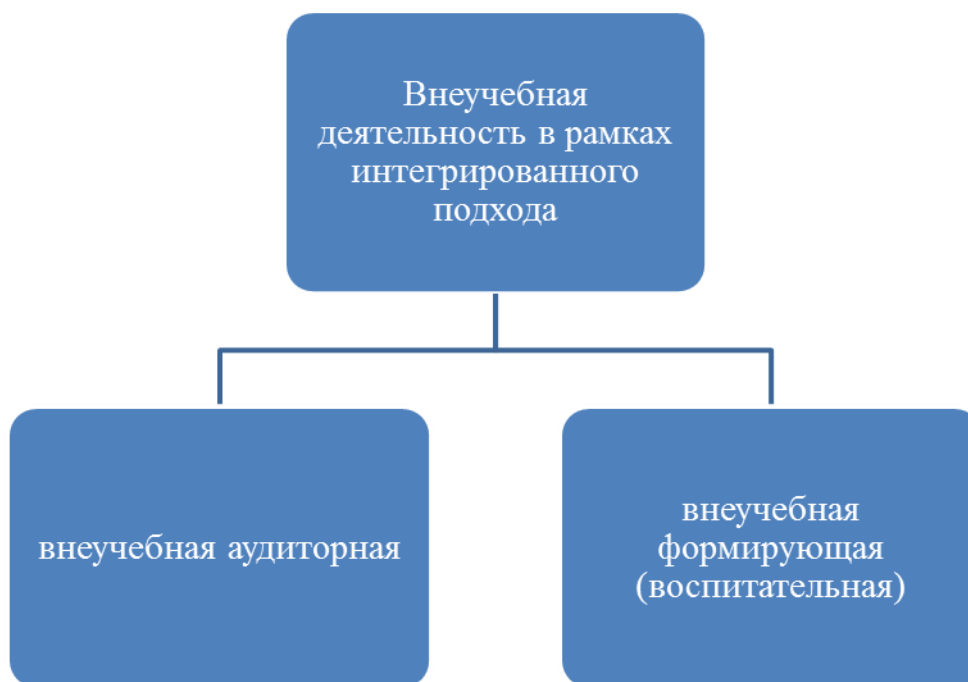


Рис. 3.3. Уровни внеучебной деятельности

Конкретизируем данные положения.

Внеучебная аудиторная работа субъектов образовательного процесса – это самостоятельная деятельность студентов при опосредованном участии педагогов, осуществляемая вне расписания учебных занятий, но в условиях лабораторий, библиотек, аудиторий и направленная на овладение профессиональными и общекультурными компетенциями. На наш взгляд, внеучебную аудиторную деятельность вполне правомерно рассматривать в качестве своеобразной альтернативы традиционной обязательной вузовской практике. Постепенно модифицируясь по ходу взаимодействия будущего специалиста с реальными профессиональными, личностными и социальными проблемами, внеучебная аудиторная деятельность может приобретать выраженную конкретную направленность. Поэтому для каждого студента определяется свой спектр условий, необходимых для развития профессиональной компетенции на основе диагностики, прогноза возможных трудностей овладения структурными элементами внеучебной деятельности – от формирования цели до получения и оценки результатов. Внеучебная аудиторная деятельность в университете состоит из разнообразных видов и направлений, реализуемых на уровне вуза в целом, отдельных кафедр, академических групп. В таких условиях на первый план при подготовке специалистов выходит направляемая работа по самообучению, что обеспечивает не только знания, но и формирует интерес к самому процессу познания, к самостоятельной работе.

Внеучебная аудиторная работа студентов позволяет реализовать основные принципы дидактики – научность, системность, модульность, преемственность, наглядность; создает предпосылки для повышения качества подготовки; предоставляет обучающимся возможность управлять темпом изучения и закрепления материала в зависимости от индивидуальных особенностей; дает возможность найти необходимую информацию и детально разобраться в теоретических сведениях; позволяет проводить самоконтроль. Увеличение доли самостоятельной внеаудиторной работы способствует улучшению знаний студентов, а также повышению коэффициента полезного труда преподавателя, и, как следствие, повышает эффективность целостного образовательного процесса. Правильно спланированная, организованная и контролируемая внеучебная аудиторная работа студентов имеет огромное образовательное и воспитательное значение. Она является условием для достижения высоких результатов обучения и превращает полученные знания в устойчивые умения и навыки. Именно самостоятельная работа студентов в процессе обучения выявляет их мотивы, познавательные, профессиональные и личностные интересы, обуславливает их поисковую деятельность, учит самоконтролю, самооценке и закладывает основу для дальнейшей творческой деятельности.

Все эти положительные факторы способствует формированию необходимых деловых и нравственных качеств будущего специалиста, так как повышают ответственность и уровень рабочей мотивации, развивают стремление к познавательной деятельности и управлению своим обучением в течение всей жизни, воспитывают способность адаптироваться к любым изменениям на рынке труда.

Внеучебная формирующая (воспитательная) деятельность субъектов образовательного процесса есть важнейшая составная часть вузовского формирующе-развивающего процесса, осуществляемого в сфере свободного времени. Внеучебная работа обеспечивает формирование нравственных, общекультурных, гражданских и профессиональных качеств личности будущего специалиста. Она является неотъемлемым элементом образа жизни студентов, составляющей деятельности профессорско-преподавательского состава и руководителей вуза.

Внеучебная формирующая деятельность в вузе – понятие, объединяющее виды деятельности студентов, (кроме учебной и научной), в которых возможно и целесообразно решение задач их воспитания и социализации.

Студент, включаясь в многообразные виды внеучебной формирующей работы, вступает в «новую ситуацию развития», поднимается на новые ступени своего духовного, нравственного, культурного совершенствования. Понятно, что не может быть воспитания вообще, воспитания неценностного. В основе воспитания, так же как и в содержании

образования, всегда лежат определенные мировоззренческие ценности. <...> Следовательно, нужно обеспечить реализацию прав граждан на получение образования в соответствии с культурными, духовно-нравственными традициями и ценностями [126].

Целью внеучебной формирующей деятельности является реализация принципов гуманизации и демократизации образования, создание условий для раскрытия творческих способностей и самореализации человека, гармонизации его потребностей и возможностей.

Проблему внеучебной деятельности важно рассматривать в контексте социокультурной деятельности студентов с учетом особенностей присущей им субкультуры. В самом общем виде функциональная роль внеучебной деятельности связана с социализирующей ролью культуры. Проблема в том, к какой именно культуре приобщается студенчество вуза, и как будет использовать свой социокультурный потенциал в дальнейшей жизни.

Внеучебная формирующая работа со студентами есть органическая часть системы профессиональной подготовки, главная цель которой – формирование современного специалиста высшей квалификации, обладающего высоким уровнем профессиональной и общекультурной компетентности, твердой социально-ориентированной жизненной позицией и системой культурных, духовно-нравственных и профессиональных ценностей. Цели внеучебной деятельности реализуются через различные направления: культурно-массовое, спортивно-оздоровительное, волонтерское движение, работу клубов по интересам. Важное место во внеучебной формирующей деятельности занимает студенческое самоуправление: система добровольного участия студентов в эффективном управлении внеучебной деятельностью. Деятельность органов студенческого самоуправления способствует учебной, научной и творческой инициативе студентов; усилению роли студенческих организаций в социальной активности обучающихся; содействует трудоустройству студентов в период учебы в вузе; помогает в организации культурно-просветительской, физкультурно-массовой и досуговой деятельности студентов; позволяет информировать студентов и руководство вуза о состоянии развития сфер студенческой жизни. Студенческое самоуправление призвано помочь студентам реализовать права и свободу, вовлечь их в обсуждение и решение важнейших вопросов деятельности вуза, развивать инициативу и самостоятельность студентов, повышать ответственность за качество знаний и социальное поведение будущих специалистов. Субъектом студенческого самоуправления являются студенческие коллективы факультетов, академических групп, а также студенты, проживающие в общежитиях университета. Сочетание обучающих мероприятий с непосредственным общением

молодежных лидеров с органами управления способствует выявлению и формированию молодежного актива.

Важно отметить, что государственно-ориентированный подход к перспективам воспитания значительно расширяет круг задач, решаемых системой высшего образования. Это порождает новый тип человека – более открытого, деятельного, готового к конкурентной борьбе, ответственного за свои планы и решения, социально мобильного. Такой человек станет гарантом общественного согласия и государственного спокойствия [130].

Таким образом, в процессе интеграции внеучебной аудиторной и внеучебной формирующей деятельности на определенных уровнях обучения, воспитания и развития студентов происходит «переход» самоорганизующейся, саморазвивающейся личности к более широкой системе социальных отношений – за счет расширения границ внеучебной деятельности. Этот переход носит нелинейный характер и наступает на конкретном этапе воздействия формирующе-развивающей среды вуза, которая определяет установки, поведение, действия студентов, но отнюдь не случайно, а посредством норм, выработанных самой личностью на основе своего позитивного опыта при определенных опосредованных воздействиях. Так формируется поле культурной интеграции – система средств, создающих условия для приобретения студентами навыков социального взаимодействия и практической жизнедеятельности как базиса образования будущего профессионала.

В условиях внедрения компетентностного подхода в образовании роль внеучебной деятельности в вузе значительно возрастает, особенно при формировании социально-личностных и общекультурных компетенций – ключевых, носящих, надпредметный и надпрофессиональный характер. Обладающий ими индивид является особенно ценным и эффективным сотрудником независимо от сферы его профессиональной деятельности.

Компетенции формируются в процессе не только вузовского обучения, но и под воздействием семьи, друзей, работы, политики, религии, культуры и др. В связи с этим реализация компетентностного подхода зависит от всей образовательно-культурной ситуации, в которой живет и развивается студент [140].

Воспитание должно стоять не отдельным элементом внеучебного педагогического действия, а необходимой органической составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. От того, в какой мере система воспитания, ее формы и методы будут органично включены в процесс общей профессиональной подготовки специалиста и ориентированы на ее конечный результат, зависит качество работы университета.

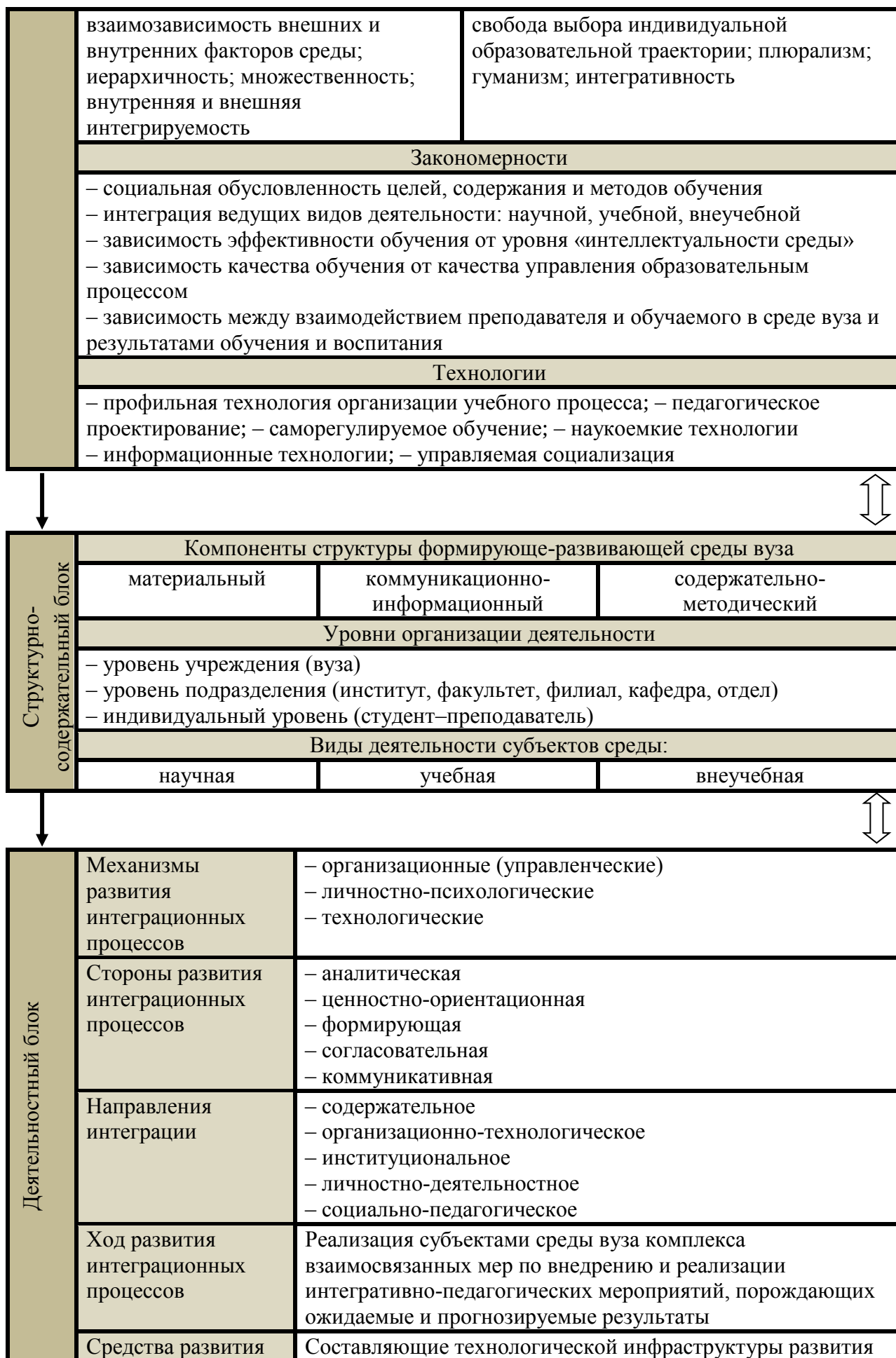
3.4. Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода

На основании изложенного в содержании работы анализа научно-теоретических, методологических и праксиологических основ организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода, Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода (§ 2.1.) представляется возможным синтезировать ключевые положения и представить их в Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. Проведенное нами исследование феномена формирующе-развивающей среды вуза позволяет определить особенности организации, тенденции развития формирующе-развивающей среды вуза в целях профессионально-личностного становления и развития студентов. Проблемное поле формирующе-развивающей среды вуза в контексте интегрированного подхода, опирается на ключевое положение – подготовку компетентного специалиста в среде вуза. Формирующе-развивающая среда рассматривается нами как условие подготовки конкурентоспособного специалиста, как фактор его профессионально-личностного становления. На основании анализа интегративных процессов в контексте рассматриваемого вопроса мы определили, что интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности, с одной стороны, характеризует процесс формирования и развития формирующе-развивающей среды вуза, а с другой стороны, результат интеграции, по сути своей и есть качество формирующе-развивающей среды вуза. Интегрированный подход к организации формирующе-развивающей среды вуза – это целенаправленно осуществляемая деятельность, важной особенностью которой является прогнозируемая и управляемая педагогическая интеграция.

Человек, ориентированный на самоизменения, испытывает влияние окружающей его формирующе-развивающей среды. Для описания организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода мы разработали структурно-содержательную модель. В представленной Модели поведением всей совокупности элементов определяется поведение системы (формирующе-развивающей среды) как целого и, наоборот, поведением системы как целого, определяется поведение элементов, ее составляющих. Это позволяет нам представить Модель в линейной (Таблица 3.1.) и в циклической форме (Таблица 3.2.).

Таблица 3.1. Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза
на основе интегрированного подхода

Целевой блок	Требования рынка труда к среде подготовки специалиста	
	Объект	Организация и развитие формирующе-развивающей среды вуза
	Предмет	Интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе
	Цель	– Профессионально-личностное становление и развитие студента, как компетентного специалиста – повышение качества формирующе-развивающей среды вуза
	Задачи	1) Повышение качества интеграционных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности; 2) повышение уровня сформированности компетенций студентов; 3) повышение уровня удовлетворенности студентов (выпускников) вуза уровнем подготовки
	Субъекты	Студент, преподаватель, педагогический коллектив
		⇕
Организационно-управленческий	Концепция	Ведущий замысел, комплекс ключевых положений организации и развития формирующе-развивающей среды вуза
	Мониторинг	Проведение интегративно-педагогического мониторинга, выработка возможностей и перспектив организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода
	Стратегическое планирование	Комплексный план-программа деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов (далее – План-программа)
	Организация	Создание необходимых и достаточных организационных, методических, технических, финансовых и иных условий для выполнения План-программы
	Регулирование и анализ	Отслеживание хода реализации План-программы в целях установления и устранения причин реальных или потенциальных несоответствий планируемых результатов, корректирующие действия
	Контроль	Отслеживание конкретных результатов по реализации План-программы
	Результат	Оценка качества формирующе-развивающей среды вуза
		⇕
Концептуально-методологический	Подходы	
	<i>с позиции организации среды:</i> средовой, интегрированный, системный, акмеологический, аксиологический, синергетический	<i>с позиции самореализации личности в среде:</i> компетентностный, субъектный, культурологический
	Принципы	
	<i>создания (организации):</i> целостность; структурность;	<i>функционирования (развития):</i> демократизм и открытость деятельности;



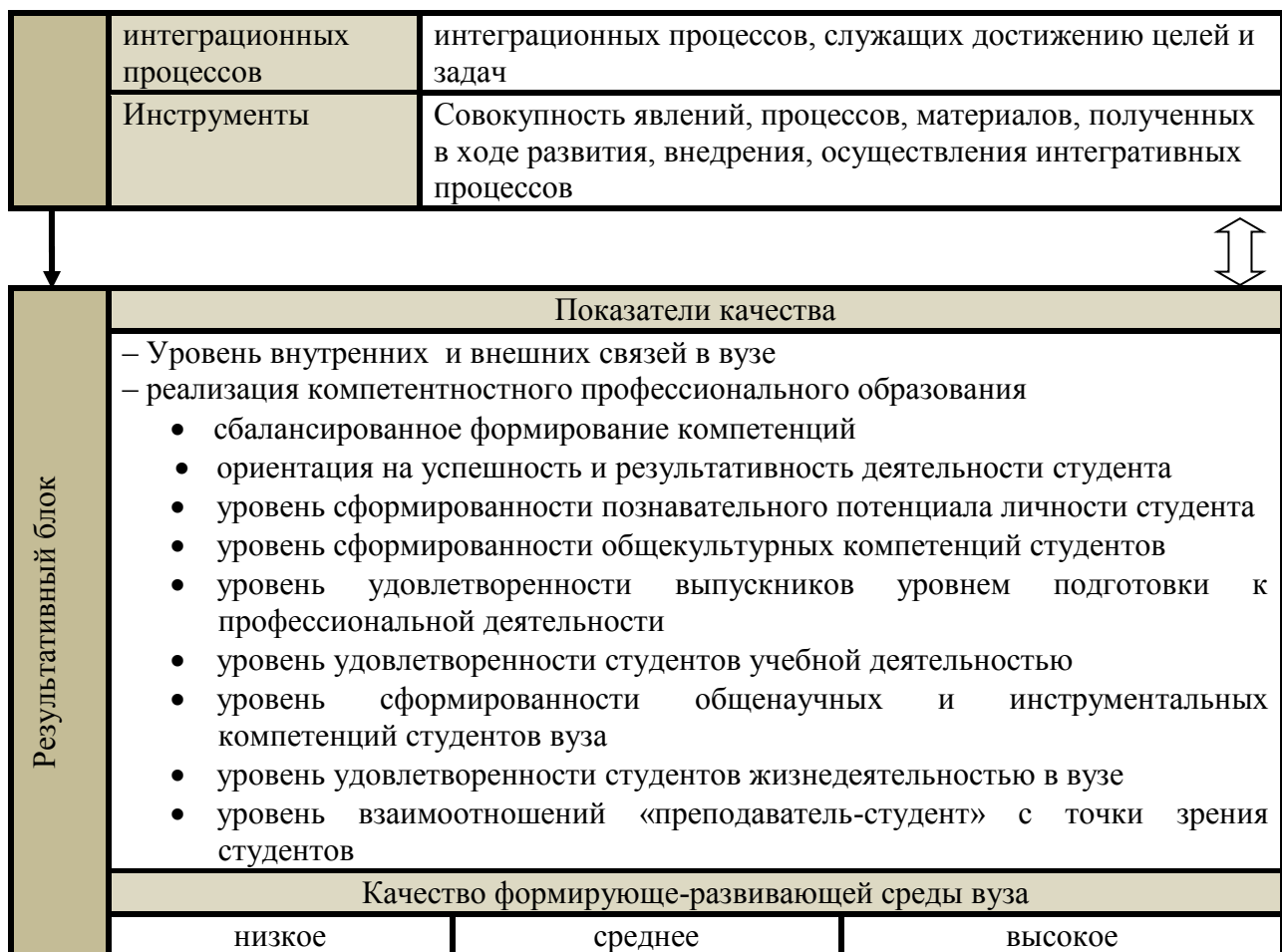
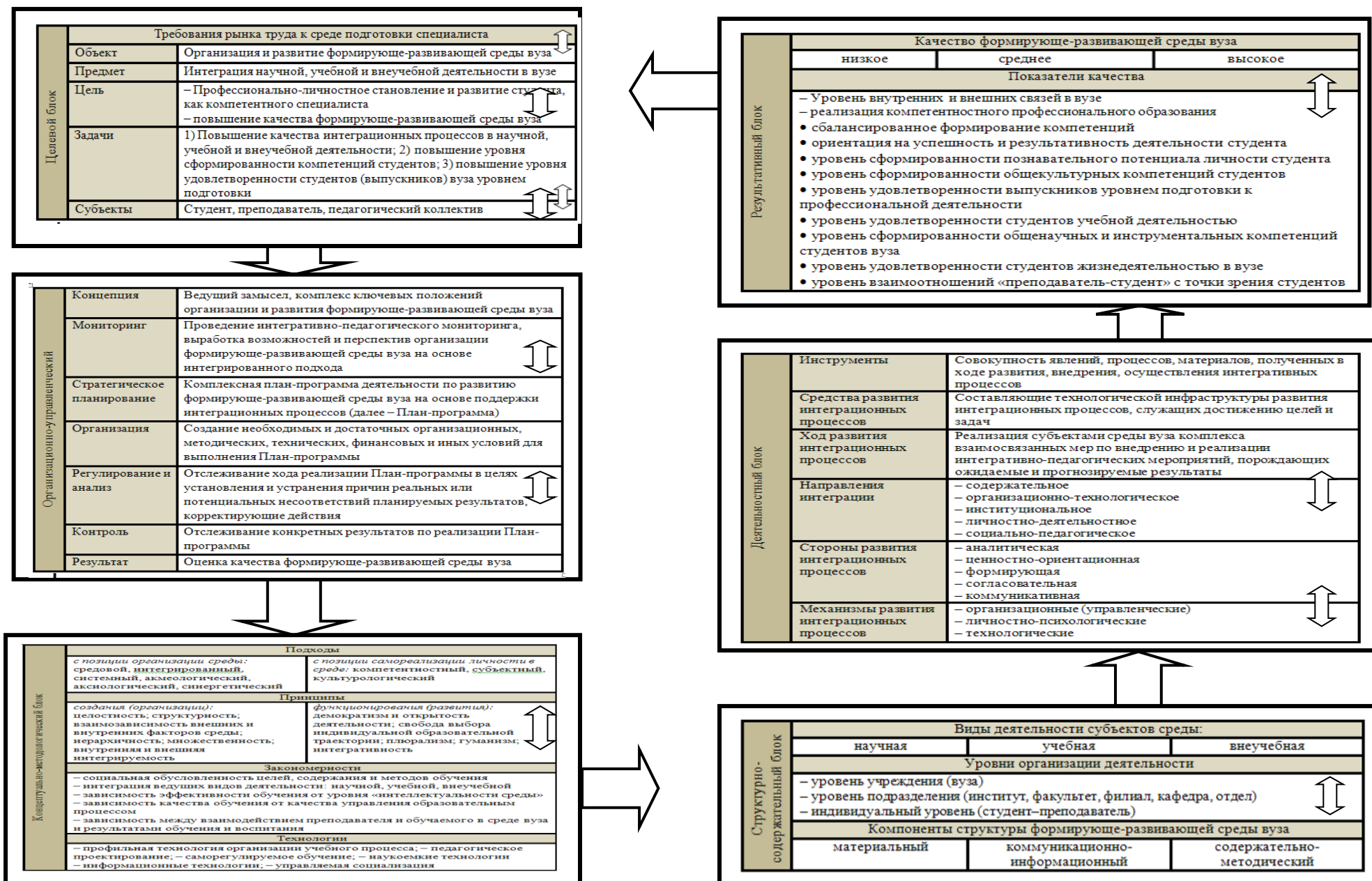


Таблица 3.2. Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода



Модель, как аналог реально протекающих процессов поможет целенаправленно проектировать и формировать процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза. Через модель легче всего обеспечивается понимание диалектической зависимости между элементами и подсистемами исследуемой системы. При построении Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза (далее – Модели) мы учитывали такие принципы, как наглядность, объективность, соотношение в интеграционном комплексе целого и частных структурных элементов, целостности и многоуровневости. В Модели возможно решение как прямой, так и обратной задачи: определение интегральных характеристик сложной системы по совокупности исходных данных и, наоборот, создание новой совокупности исходных данных по задаваемым интегральным характеристикам.

Исходя из логики структурирования процесса как такового, в Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода мы выделили несколько блоков:

- целевой;
- организационно-управленческий;
- концептуально-методологический;
- структурно-содержательный;
- деятельностный;
- результативный.

Целевой блок включает в себя: требования рынка труда к среде подготовки специалиста, объект, предмет, цель, задачи и субъекты педагогического взаимодействия.

В основу совершенствования и развития среды организации высшего профессионального образования мы положили требования рынка труда к среде подготовки специалистов. Это является отражением влияния внешней среды, окружающей вуз и предпосылкой:

- создания гарантированных условий получения студентами качественного высшего профессионального образования в формирующе-развивающей среде вуза;
- соответствия требованиям работодателей к качеству подготовки специалистов и обеспечению занятости специалистов в профессиональной сфере в соответствии с получаемыми ими специальностями.

Требования рынка труда являются своеобразным рычагом организации и развития (управления) формирующе-развивающей средой вуза.

Целевой блок включает в себя объект, предмет, цель, задачи, субъекты педагогического взаимодействия.

Объектом является организация и развитие формирующе-развивающей среды вуза, вся педагогическая система вуза, педагогический процесс в целом и его составляющие.

Предмет – интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе: организация, проведение и управление инновационными процессами в области образовательно-воспитательной, научно-педагогической теории и практики.

Цель – профессионально-личностное становление и развитие студента как компетентного специалиста; повышение качества формирующе-развивающей среды вуза. Эти процессы взаимообусловлены и проявляется достижением уровня качества формирующе-развивающей среды вуза.

Задачи, представленные в Модели, реализуются в ходе специально организованного интегративно-педагогического процесса. К ним относятся: повышение качества интеграционных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности; повышение уровня сформированности (овладения) компетенций студентов; повышение уровня удовлетворенности студентов (выпускников) вуза уровнем подготовки в вузе.

В роли субъектов выступают как отдельные личности – студент, преподаватель, так и весь педагогический коллектив.

Организационно-управленческий блок отражает стадии управления организацией и развитием формирующе-развивающей среды вуза в контексте интегрированного подхода. Этот процесс осуществляется на протяжении всего времени внедрения и реализации инноваций в интегративной деятельности.

Концептуально-методологический блок подробно представлен и отражен в Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода (§ 2.2.).

Структурно-содержательный блок включает в себя:

- компоненты структуры формирующе-развивающей среды вуза: материальный, коммуникационно-информационный и содержательно-методический. Это объединение элементов, имеющих общее начало и определяющих функционирование и развитие среды вуза;
- уровни организации деятельности: вуз, подразделение (институт, факультет, филиал, кафедра, отдел), индивидуальный уровень (студент–преподаватель). Данная иерархия отражает вертикаль организации интегративной деятельности;
- виды деятельности субъектов среды: научная, учебная и внеучебная являются ведущими видами деятельности в вузе, которые интегрируются между собой для получения приращений личности и среды вуза.

Деятельностный блок состоит из шести составляющих. Представим его содержание.

Механизмы развития интеграционных процессов: *организационные (управленческие), личностно-психологические и технологические.*

Организационные (управленческие) условия включают в себя: а) комплексную систему управления вузом; б) систему управления деятельности научно-педагогического коллектива; в) подготовку профессорско-преподавательского коллектива к осуществлению инновационной деятельности; д) организацию интегративной научной, учебной и внеучебной работы студента как субъекта деятельности в среде вуза.

Личностно-психологические условия включают три аспекта: а) персональную мотивацию на интегративную деятельность; б) готовность и стремление творчески осмысливать нововведения и активно участвовать в них; в) наработку навыков эффективной кооперации в группе.

Технологические условия представляют собой совокупность дидактическо-методических действий, с помощью которых реализуется процесс интеграции, а также обстоятельства, в которых осуществляется интегративная деятельность; систему оценки итоговой эффективности коллективной работы студенческого и научно-педагогического сообществ и другие процедуры.

Интегративная деятельность включает *аналитическую, ценностно-ориентационную, формирующую, согласовательную и коммуникативную стороны.*

Содержанием *аналитической* стороны является создание объективной картины об области педагогической реальности, где планируется интегративная деятельность; подробный анализ всех данных, которые могут оказать влияние на процесс интеграции. Суть аналитической деятельности заключается в наблюдении и понимании изменений в объективной реальности, позволяющих прогнозировать ее развитие.

Ценностно-ориентационная сторона обеспечивает выбор направленности интегративной деятельности. В основу этой деятельности лежат определенные методологические подходы, выполняющие роль ценностного ориентира: средовой, системный, синергетический, интегрированный и акмеологический подходы.

Формирующая сторона включает технологическую реализацию интегративных задач. Объектами интегративно-педагогического преобразования являются: а) педагогическая система вуза; б) научно-образовательный процесс в целом и его отдельные компоненты. Принципиально необходимым объектом и целью такого преобразования является приращение личности, профессионально-личностное становление и развитие студента, ведущее к повышению уровня его компетенций.

Согласовательная сторона проявляется в гармоничности, согласованности внутренних связей интегрированного процесса, интегративного продукта и интегративного результата; в структурно-функциональной органичности системы. Всякое движение, ориентированное на интеграцию, влечет за собой универсализацию и гармонизацию связей.

Коммуникативная сторона отражает процесс взаимодействия субъектов как средство реализации интегративно-педагогических задач. Коммуникативный аспект занимает важное место в организации и развитии формирующе-развивающей среды вуза, так как он опирается на педагогику сотрудничества, которая имеет глубоко интегративную природу.

Направления интеграции.

Содержательное: межпредметная интеграция, создание интегрированных курсов, программ и проектов, интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей имеют в своей основе общую точку соприкосновения – это «знание», которое в процессе освоения субъектом образовательного процесса способствует повышению его общенаучных и профессиональных компетенций.

Организационно-технологическое направление: развитие интегративных форм обучения; развитие интегративных форм образования; интеграция аудиторной и внеаудиторной работы способствуют повышению уровня сформированности инструментальных компетенций студентов вуза.

Институциональное направление: интеграция внутриобразовательных связей (связей и взаимоотношений); интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем. Система, которую представляет собой формирующе-развивающая среда вуза, состоит из большого числа частей, взаимодействующих между собой сложным образом, но согласованно. Согласованность действий в обозначенных направлениях повышают уровень подготовки выпускников вуза к профессиональной деятельности.

Личностно-деятельностное направление интеграции (выражает процесс сближения субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса) и социально-педагогическое (в рамках которого создается целостная система организации взаимоотношений личности и среды) создают условия для всестороннего развития личности студента.

Процесс развития интеграционных процессов – реализация субъектами среды вуза комплекса взаимосвязанных мер по внедрению и реализации инноваций – интегративно-

педагогических мероприятий, реализуемых преподавателями, студентами, сотрудниками и приводящим к ожидаемым и прогнозируемым результатам.

Средства – это важнейшие составляющие технологической инфраструктуры развития интеграционных процессов, служащие непосредственно достижению ее целей и задач.

Инструменты – это совокупность явлений, процессов, материалов, полученных в ходе развития, внедрения, осуществления интегративных процессов. Это – интегративно-педагогические концепции (например, концепция интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности); интегративно – педагогические мероприятия (конкурсы, проектная деятельность, повышение квалификации и т.д.); интегративно-педагогические куррикулы; интегративные педагогические дисциплины, полученные путем синтеза прикладного и научного знания; интегративный педагогический процесс (например, процесс, реализуемый в лабораториях, творческих мастерских); интегративные компоненты педагогического процесса (например, интегративный день, интегративный урок, интегрированное содержание высшего профессионального образования); интегративные педагогические ситуации и т. д.

Результативный блок включает в себя показатели качества и уровни качества формирующе-развивающей среды вуза. Показатели качества, представленные в Модели, с одной стороны, демонстрируют качество формирующе-развивающей среды вуза, а, с другой стороны – качество интеграционных процессов.

Качество формирующе-развивающей среды вуза представлено тремя уровнями: низкое, среднее, высокое. Качество означает степень, в которой среда вуза является формирующе-развивающей и удовлетворяет реальные потребности субъектов среды. Именно это положение находится в основе базовых принципов современных систем менеджмента качества. Отметим, что:

- качество – неотъемлемый элемент любого производственного или иного процесса;
 - уровень качества определяет потребитель, а не изготовитель;
 - ответственность за качество должна быть адресной;
 - для реального повышения качества нужны новые технологии;
 - повысить качество можно только усилиями всех работников организации;
 - контролировать процесс всегда эффективнее, чем результат;
 - политика в области качества должна быть частью общей политики организации
- [196, с.100-104].

Представленная нами модель имеет определенную закономерность. Все ее элементы расположены в порядке логическое последовательности, однако в обратном

порядке так же прослеживается связь между компонентами внутри нее, что создает целостность структурных элементов и системы в целом.

Главным достоинством Модели, как мы считаем, является ее «переносимость» в среду иного вуза. Модель позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко его изучить, охватить в единое целое процесс организации формирующе-развивающей среды вуза: основные направления, этапы, компоненты, виды деятельности и т.д., обеспечивающие ее устойчивое развитие.

Особенностью формирующе-развивающей среды вуза является ее связь с внешней средой. Эти отношения, определяются требованиями рынка труда к среде подготовки специалиста, что отражено в Модели. Общество, в лице работодателя является заказчиком на «продукцию» образовательной сферы, которая, в свою очередь, должна удовлетворять эту потребность и при этом ориентироваться не на сиюминутный прогноз, реализуя своеобразный маркетинг рынка труда [132].

В современных условиях на среду вуза оказывают большое влияние процессы, происходящие на ранке труда, что, несомненно, отражается на требованиях к качеству подготовки специалиста. Динамизм вуза как системы обеспечивает его стабильность, ибо он постоянно развивается в соответствии с требованиями работодателей, рынка труда, научно-технического прогресса. Среда вуза является открытой, так как между ней и внешней средой происходят постоянные информационные процессы. Она (формирующе-развивающая среда) динамическая система, функционирующая в условиях изменчивости факторов внешней среды, вызывающих так же изменения ее внутреннего состояния.

Формирующе-развивающая среда вуза ориентирована на достижение определенных целей: профессионально-личностное становление и развитие студента как компетентного специалиста и повышение качества формирующе-развивающей среды вуза. Её целевые характеристики выступают как существенные признаки. Будучи активной в реализации целей, формирующе-развивающая среда вуза определяется нами как целенаправленная, целеустремленная. Важным признаком целенаправленных сред (систем, организаций, объединений) является их полифункциональность, т.е. способность выполнять различные действия для достижения результатов. В этом проявляется так же их относительная независимость от внешней среды. С позиции открытости, динамичности и целеустремленности формирующе-развивающая среда вуза относится к числу целенаправленных развивающихся сред. Происходящие в ней изменения носят не стихийный, а упорядоченный характер. Структурно-функциональная упорядоченность компонентов модели, их интеграция по горизонтали и вертикали обеспечивает организацию и развитие формирующе-развивающей среды вуза.

Для организации и развития формирующе-развивающей среды вуза принципиально важно не столько простое взаимодействие множества компонентов, сколько их функционирование во взаимодействии для получения качественного общего эффекта, результата, цели.

В представленной Модели процессы перехода из состояния готовности в состояние соединения сопровождаются целенаправленными изменениями. Инициализация изменений осуществляется на уровне *целевого блока*, который является «ведущим». Последующие изменения, зависят от его соединения с организационно-управленческим блоком, который определяет менеджмент организации и управления изменениями в среде вуза. Чувственные и зачастую спорные, но требующие изменений структуры управления напрямую определяют успех реализации интегративной деятельности.

Последовательность ответных процессов в концептуально-методическом, структурно-содержательном и других блоках равномерно распределяется, посредством чего обеспечивается связь «ведущего» блока с блоками, которые последовательно включены в Модель. Но, велика вероятность, что некоторые изменения процессов происходят скачкообразно, инициализация запроса осуществляется «ведущим компонентом» отдельно для некоторых из «ведомых», которые находятся в состоянии установления соединения. То есть последовательность преобразований «ведущего» и «ведомого» компонентов скачкообразна, то в таком случае, пользуясь элементом «обратной связи» можно скорректировать процесс продвижения к запланированным результатам. На каждом этапе продвижения есть блоки (компоненты), работающие в режиме устойчивого соединения и режиме ожидания этого состояния. Исходным режимом после установления соединения является активный режим. Сведения об изменениях передаются «ведущему» блоку и от него к «ведомым». Так устанавливается соединение в пределах формирующе-развивающей среды вуза. Процесс перехода в состояние соединения сопровождается переходом в активный режим, который повышает качество формирующе-развивающей среды вуза, основываясь на выделенных показателях.

Интеграция компонентов по вертикали рассматривается нами как единство и взаимодействие между компонентами и частями Модели, обеспечивающие организацию, функционирование и развитие формирующе-развивающей среды вуза в целях профессионально-личностного становления студентов и повышения качества среды.

Интеграция по горизонтали – это целеустремленная целостность всех взаимодействующих элементов, имеющая новые свойства, которые отсутствуют у этих элементов обособленно. Таким образом, формирующе-развивающая среда вуза – это

целеустремленная целостность, имеющая свою специфику, особенности, главная из которых состоит в том, что ее «продуктом» является личность – компетентный специалист – выпускник вуза. Организация и развитие формирующе-развивающей среды вуза представляет собой целенаправленный процесс развития преобразований, трансформации среды вуза. Это происходит поэтапно, посредством проведения инновационной деятельности, результатом чего является изменение прежнего состояния среды.

Автор учебника «Инновационный менеджмент» Р.А. Фатхутдиновым считает целесообразным разграничить понятия «новшество» и «инновация», «инновационная деятельность». *Новшество* – оформленный результат фундаментальных, прикладных исследований, разработок или экспериментальных работ в какой-либо деятельности по повышению ее эффективности. *Инновация* – конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения экономического, социального, экологического, научно-технического или иного эффекта. *Инновационная деятельность* – разработка и внедрение новшеств [266, с.17].

Ю.П. Морозов под *инновациями* в широком смысле понимает прибыльное использование новаций в виде технологий, видов продукции, организационно-технических и социально-экономических решений производственного, финансового, коммерческого или иного характера [209].

А.И. Пригожин считает, что нововведение сводится к развитию техники, технологии, управления на стадии их зарождения, освоения, диффузии на других объектах [231].

М.Хучек отмечает, что в «Словаре польского языка» инновация означает внедрение чего-либо нового, какой-либо новой вещи, новинку, реформу [275].

Таким образом, мы отмечаем у авторов две позиции: с одной стороны, «инновация» – процесс внедрения какого-либо новшества, технологии, открытия, изобретения; с другой стороны – конечный результат внедрения новшества с целью изменения объекта управления и получения положительного полезного эффекта. Мы согласны с функциональностью обеих позиций, и рассматриваем «инновацию» – и как процесс и как результат.

Авторы учебника «Управление образовательными системами» Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин дают заслуживающее интереса определение «инновационный процесс». Инновационный процесс отражает в себе формирование и развитие содержания и организации нового [278]. Обобщив положения инновационного менеджмента, взяв за

основу модель «черного ящика», представим инновационный процесс в контексте нашего исследования (Рисунок 3.4).

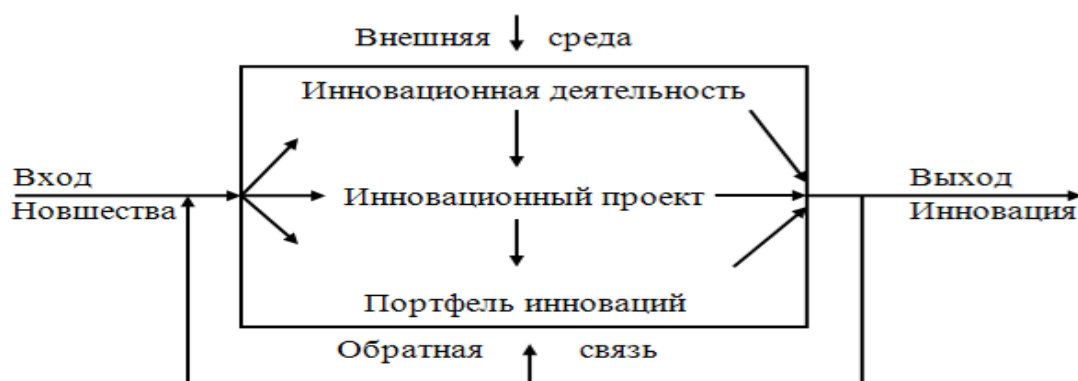


Рис. 3.4. Инновационный процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза

Считаем целесообразным рассмотреть поэтапно инновационный процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза Таблица 3.3.

Таблица 3.3. Инновационный процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза

№ п/п	Этап	Вид деятельности	Инновация
1.	Новшество	Выработка новых подходов, положений, идей	Концепция формирующе-развивающей среды вуза рамках постмодернистского подхода
2.	Иновационная деятельность	Процесс по стратегическому маркетингу, разработке и внедрению инновации	Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода
3.	Иновационный проект	Форма целевого управления инновационной деятельностью	Комплексный план-программа деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов
4.	Портфель инноваций	Комплексно обоснованный перечень новшеств, подлежащих внедрению в среде вуза	Иновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. Мероприятия Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза

			на основе поддержки интеграционных процессов
5.	Результат (инновация)	Определение качества формирующе-развивающей среды вуза	Новое качество формирующе-развивающей среды вуза

Таким образом, мы с применением научных подходов и методов стратегического маркетинга разработали этапы инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов. Концептуальным аспектом организации и развития формирующе-развивающей среды вуза является интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности, направленная на освоение студентами универсальных учебных действий и формирование компетенций. Соблюдая логику исследования и двигаясь по принципу «от общего к частному», мы охарактеризуем праксиологические аспекты инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов. Это процесс широкий, охватывающий ряд взаимосвязанных этапов: первичный мониторинг среды, проведение инновационной деятельности, осуществление обратной связи, использование результатов в системной работе вуза. Процесс внедрения новшества на практике, в среде вуза, имеет свою специфику. Используя модель «черного ящика» (Рисунок 3.5.) продемонстрируем последовательность этапов реализации инновационного процесса [266, с.133]:

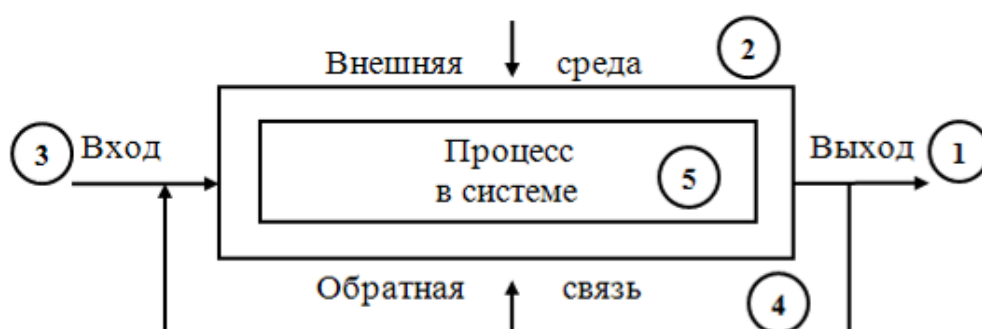


Рис.3.5. Очередность этапов практической реализации инновационного процесса

Почему следует соблюдать представленную на рисунке очередность? Для экономии ресурсов и времени. На практике, исходя из определения желаемых параметров «выхода», на основе диагностики имеющихся параметров «выхода», определяются требования к «входу», затем подключаются каналы «обратной связи», и в свою очередь

проектируются параметры «процесса в системе». Опираясь на данные положения, представим *Праксиологический алгоритм деятельности по созданию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов*:

1. Проведение интегративно-педагогического мониторинга с целью сбора первичной информации, касающейся изучения проблемного поля организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Определение возможностей и перспектив инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза: проведение констатирующего эксперимента для выявления проблемы и наличия соответствующей базы осуществления и поддержки интегративной деятельности, используя инновационную Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. В результате мы должны получить достаточную базу данных, опираясь на которые можно было бы успешно пройти все этапы осуществления инновационного процесса.
2. Постановка целей интегративной деятельности. К ним относятся: организация формирующе-развивающей среды вуза, профессионально-личностное становление и развитие студента как компетентного специалиста. Здесь особо значимым моментом является дифференциация целей на внутренние и внешние. Внутренние цели направлены на формирование компетенций студентов (приращение личности). Внешние цели касаются изменений внеличного характера, направленные на повышение качества формирующе-развивающей среды вуза.
3. Определение методологических оснований инновационной интегративной деятельности: подходов, принципов, технологий; учет закономерностей.
4. Выбор системообразующего фактора. Опираясь на выводы, полученные в результате изучения феномена формирующе-развивающей среды вуза, мы определили, что этим фактором является формирование компетенций студентов. Будучи системообразующим фактором, он способен целенаправить, объединить компоненты среды, стимулировать их деятельностное проявление, обеспечить саморазвитие системы.
5. Внедрение и реализация *Комплексного план-программы деятельности* по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.

Процесс построения и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов связан с внесением существенных

изменений в управление и организацию жизнедеятельности вуза. Содержание Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов может иметь следующую структуру:

- I. Паспорт Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.
 - II. Основные цели и задачи.
 - III. Основные направления реализации.
 - IV. Организация управления.
 - V. Ожидаемые результаты реализации.
 - VI. План мероприятий.
6. Создание интегративно-педагогического новообразования – педагогического эквивалента «интегративно качественного результата», в принципе не сводимого к своим стартовым компонентам. Появление интегративно-педагогических новообразований возможно как на уровне трансформационных процессов в личности, ведущих к повышению ее компетенций, так и на уровне технологических продуктов – куррикулумов, интегрированных учебных программ, учебных планов, учебных тем, курсов и т.д. Допустимы различные степени сформированности интегративно-педагогических новообразований. В ходе формирования интегративных новообразований используются механизмы интегративной деятельности, сущность которых выражается в трансформации (преобразовании) кооперируемых составляющих, что приводит к приращению свойств и качеств личности (компетенций).
 7. Корректировка, регулирование и анализ текущих результатов инновационного процесса, в частности, после прохождения определенного этапа. При этом целесообразно использование метода «весовых коэффициентов важности». Например, очень важно сопоставить цели и ценностно-ориентирующие основания или же содержание последних и состав интегративного новообразования.
 8. Оценка качества формирующе-развивающей среды вуза, проверка конкретных результатов инновационного процесса организации и развития формирующе-развивающей среды вуза. В этих целях мы так же воспользуемся Методикой интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.

9. Использование результатов в системной работе. Проведение постоянного мониторинга качества формирующе-развивающей среды вуза [133].

Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода и Праксиологический алгоритм деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов отражают характеристики устойчивых связей, тенденций, а также путей движения к профессионально-личностному развитию компетентного специалиста и к высокому качеству формирующе-развивающей среды вуза.

3.5. Выводы по третьей главе

1. Анализ рассмотрения концептуальных идей интегрированного подхода позволил выделить особенности содержания частных уровней интеграции в ведущих видах деятельности субъектов образовательного процесса – научной, учебной и внеучебной. Интеграция перечисленных видов деятельности обеспечивает получение соответствующего интегрального результата (качества формирующе-развивающей среды вуза), который и будет определен в Главе 4 настоящего исследования.
2. Проанализировав аспекты научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе с позиции интегрированного подхода можно сделать следующие выводы:
 - Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла задачу личностно-профессионального становления студента и образовательно-профессиональную функцию, необходимо строить учебную деятельность в рамках интегрированного подхода на следующих уровнях: на уровне документов, регламентирующих учебный процесс (куррикулумов/образовательных программ, учебных программ, учебно-методических материалов), и корреляции внутри их; на уровне процесса при многоуровневой подготовке (бакалавриат, лицензиат, магистратура); на уровне содержания (межпредметная и внутрипредметная интеграция, построение интегративных курсов, интегрированное обучение).
 - Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла задачу личностно-профессионального становления студента и формирования универсальных компетенций, необходимо, чтобы внеучебная деятельность (неформальное образование) в рамках интегрированного подхода строилась и обеспечивалась на следующих уровнях: внеучебная аудиторная; внеучебная формирующая (воспитательная).

- Чтобы формирующе-развивающая среда вуза выполняла задачу личностно-профессионального становления студента и подготовку кадров высшей квалификации, необходимо, чтобы научная деятельность в рамках интегрированного подхода строилась и обеспечивалась на следующих уровнях: научная деятельность ППС вуза; научно исследовательская работа НИЛ; научно исследовательская работа студентов.
3. Нами обоснована идея о том, что в формирующе-развивающей среде вуза компетенция выступает как интегральная характеристика учебной деятельности. Интегрированный подход в учебной деятельности предполагает формирование ключевых компетенций, цельности знаний, умений, навыков, убеждений, опыта деятельности. Данный подход обусловлен потребностью обеспечения целостного видения педагогических явлений, процессов и целеполаганием – формированием формирующе-развивающей среды вуза, способствующей личному и профессиональному становлению личности студента.
 4. Анализ мировых тенденций показывает, что дальнейшее развитие университетского знания во многом будет определяться конвергенцией системы высшего образования, фундаментальной науки и прикладных научных исследований. Одним из основных ориентиров деятельности высшей школы является фундаментальность образовательного процесса в сочетании с научно-исследовательской, научно-практической деятельностью преподавателей и студентов. Целостность и качество высшего профессионального образования обеспечивается на основе доминантности научных исследований, которые задают направления и параметры подготовки компетентных специалистов высшей квалификации.
 5. На сегодняшний день внеучебная деятельность – это многомерное социально-педагогическое явление, связанное в единое целое различными коммуникативными механизмами и оказывающее ситуативное влияние на профессионально-личностное становление студента, развитие общекультурных компетенций, ценностных ориентаций личности. Внеучебная деятельность рассматривается нами как неформальное образование в условиях, предоставляемых вузом, и подразделяющаяся на внеучебную аудиторную и внеучебную формирующую (воспитательную) деятельность субъектов образовательного процесса. Рассматривая воспитание наряду с обучением одной из важнейших составляющих образования, именно система высшего образования призвана создать условия для организации единого формирующе-развивающего пространства – позитивно

ориентированной среды, которая смогла бы обеспечить духовно-нравственное становление молодежи, подготовку к жизненному самоопределению.

6. В результате исследований была разработана Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода, представлен инновационный процесс организации и развития формирующе-развивающей среды вуза и обоснован и подкреплён доводами Праксиологический алгоритм деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов, которые отражают характеристики устойчивых связей, тенденций, а также пути движения к профессионально-личностному развитию будущего специалиста и к высокому качеству формирующе-развивающей среды вуза. Наряду с Концепцией формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода (§ 2.1.) это в целом представляет теоретические и праксиологические основы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза.
7. Приведены доводы, определяющие, что основные положения и выводы, содержащиеся данной главе, дают основания считать, что цель и задачи, поставленные на рассмотрение в теоретической части исследования, обеспечили логику рассмотрения процессов и явлений, характеризующих формирующе-развивающую среду высшего учебного заведения на основе выделенных концептуальных положений педагогической теории и практики, и позволили определить основные подходы для проведения педагогического эксперимента.
8. Результаты проведенного исследования и необходимость подтвердить эффективность предложенных научных и праксиологических основ организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода определяет дальнейшую логику исследования и реализацию обозначенных в теоретической части работы вопросов формирования, развития и оценки формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.

4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ФОРМИРУЮЩЕ-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНОЙ, УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

4.1. Дизайн экспериментальной проверки эффективности интегрированного подхода к организации формирующе-развивающей среды вуза

Общеизвестно, что для эффективного управления любым процессом или объектом необходимо знать взаимосвязь между входными воздействиями (факторами), состоянием процесса и полученным результатом (выходными величинами). Прежде чем описать экспериментальную часть исследования, определим метод анализа количественных характеристик интеграционных процессов в среде вуза, который позволяет в сложной структуре изучаемого процесса установить наличие взаимосвязей и степени воздействия показателей качества интеграции на интересующий нас результат. Интегративный подход в контексте нашего исследования - это целостное представление, объединение в единое целое ряда объектов, явлений, процессов, в результате чего создается новое качество формирующе-развивающей среды вуза.

Цель экспериментальной части исследования – экспериментально обосновать и подтвердить эффективность предложенных научных и праксиологических основ организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода. Для этого нам необходимо решить следующие задачи:

1. В соответствии с Моделью и Праксиологическим алгоритмом деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов разработать инновационную Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода (далее – Методика). Поставить на математически обоснованный базис процесс оценки качества формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых компонентов и показателей качества интеграции.
2. На основании предложенной Методики провести интегративно-педагогический мониторинг формирующе-развивающей среды вуза (*констатирующий этап эксперимента*): до внедрения нововведений исследовать и получить необходимые и достаточные данные, характеризующие качество компонентов интеграции и качество формирующе-развивающей среды вуза в целом в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. В результате мы должны получить комплексные данные, опираясь на которые можно было бы успешно пройти

формирующий и контрольный этапы эксперимента по организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

3. Опираясь на концептуальные основы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза, в соответствии целями, методологическими основаниями интегративной деятельности провести *формирующий этап эксперимента*. Основной эксперимент – внедрение и реализация Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.
4. В целях выявления изменений в количественных и качественных показателях, характеризующих компоненты интеграции и качество формирующе-развивающей среды вуза в целом в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности провести *контрольный этап эксперимента*. При проведении контрольного этапа исследования будут использоваться процедуры, примененные на констатирующем этапе.

Базой для проведения эксперимента ПГУ им. Т.Г. Шевченко г. Тирасполь.

Сегодня ПГУ им. Т.Г. Шевченко представляет собой классический университет исследовательского типа с трехуровневой системой образования, главным вектором которого является учебно-воспитательная, научно-исследовательская и инновационная деятельность. Основа современной концепции развития вуза – это подготовка компетентных, высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, внедрение существующих и разработка новых информационно-коммуникационных технологий для учебной и научной работы, постоянная модернизация научно-исследовательской деятельности и дальнейшая интеграция в евразийское образовательное, научное и информационное пространство. Одно из самых главных достижений университета за последние годы – получение аккредитации Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки Российской Федерации. Из года в год университет усиливает свои лидерские позиции в сфере образования, науки и культуры. Вуз предлагает широкий спектр образовательных программ среднего и высшего профессионального образования. В университете обучается около 12 тыс. студентов и работает более 2,5 тыс. преподавателей. Осуществляется подготовка более чем по 100 направлениям и профилям подготовки. Работают десять факультетов, один институт и два филиала в г.Бендеры и г.Рыбница. Высокие требования к качеству подготовки компетентных специалистов для народно-хозяйственного комплекса края определяют необходимость правильной организации формирующе-развивающей среды вуза.

Основу образовательной деятельности ПГУ им. Т.Г. Шевченко г. Тирасполь составляют базовые принципы современного высшего образования:

- демократизм и открытость деятельности;
- свобода выбора индивидуальной образовательной траектории;
- плюрализм, вариативность и альтернативность;
- народность и национальный характер образования;
- гуманизация процесса подготовки;
- интеграция, дифференциация и регионализация образования;
- развивающий, деятельностный характер профессиональной подготовки;
- непрерывность и прагматическая направленность подготовки [136].

Решение задачи оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода можно выразить в виде совокупности взаимодополняющих и обуславливающих эффективность методов, представленных в виде *процедур*, последовательное выполнение которых приведет нас к запланированному результату. В комплексе это представляет *Методику интегральной оценки качества* формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода.

В качестве ключевой идеи, положенной нами в основу Методики интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, адекватной решению поставленных задач является обобщенная *D*-функция, которую вывел американский ученый С. Харрингтон [230]. Он предложил метод образования обобщенной функции качества (обобщенной функции желательности, обобщенной функции полезности, обобщенный критерий эффективности) – *D*-функцию (от англ. *desirability function* – функция желательности). Обобщенная функция качества *D* позволяет свести набор характеристик некоторого объекта к одному числовому значению, или вычислить величину обобщенного показателя качества результата (продукта) по значениям его параметров.

В контексте нашего исследования *D*-функция – обобщенный показатель качества результата, т.е. формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых компонентов качества интеграции.

Обобщенная функция качества является количественным, однозначным, универсальным показателем качества исследуемого объекта, и если отметить такие ее свойства как адекватность, эффективность и стратегическую чувствительность, становится очевидно, что данный критерий можно использовать в качестве параметра оптимизации.

В основе построения обобщенной функции качества лежит идея преобразования натуральных значений частных откликов (характеристик), исследуемого объекта в безразмерную шкалу желательности или предпочтительности. Шкала желательности относится к психофизическим шкалам. Ее назначение – установление соответствия между физическими и психологическими параметрами. Под физическими параметрами понимаются возможные отклики, характеризующие функционирование исследуемого объекта. Под психологическими параметрами подразумеваются часто субъективные оценки экспериментатора желательности (предпочтительности) того или иного значения отклика [127].

$$D = \frac{\sum_{i=1}^m \alpha_i}{\sqrt{\prod_{i=1}^m d_i^{\alpha_i}}} \quad (9.27)^1$$

D – значение обобщенной функции качества (формирующе-развивающей среды);

m – число сравниваемых (компонентов качества интеграции);

d_i – частные функции (компонентов качества интеграции);

α_i – весовые коэффициенты (веса) важности (компонентов качества интеграции).

Прежде чем вычислить по показателям качества интеграции D -функцию, необходимо найти вес каждого из показателей α_i . Для нахождения весовых коэффициентов α_i можно применить один из экспертных методов – метод весовых коэффициентов важности (ВКВ).

Процедура 1. Определение списка компонентов качества интеграции.

На основании выделенных в содержании исследования теоретических аспектов интеграционных процессов в вузе (§ 2.2.) нами представлены и аргументированы *направления* интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе: *содержательное, организационно-технологическое, институциональное, личностно-деятельностное, социально-педагогическое, интеграция аудиторной и внеаудиторной работы*. Эти направления характеризуют тринадцать *компонентов* интеграции. Данные компоненты в полном объеме всесторонне раскрывают интеграцию названных видов вузовской деятельности. Эти компоненты, при условии их полной реализации в среде вуза, определяют качество интеграционных процессов, что в комплексе обеспечивает качество формирующе-развивающей среды вуза. Данные компоненты интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе мы определим как *компоненты качества интеграции*:

¹ Нумерация формул соответствует приведенной в указанном источнике.

1. Межпредметная интеграция (межпредметные связи).
2. Создание интегрированных курсов, программ и проектов.
3. Интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования.
4. Интеграция обучения и всех направлений воспитания (формирование научного, духовно-нравственного, экологического мировоззрения; толерантности; привлечение к участию в волонтерском движении и др.) в их взаимосвязи и взаимообусловленности.
5. Применение интегративных форм обучения (интегративный урок, интегративный семинар, интегративная лекция, интегративный экзамен, интегративный день и т.д.)
6. Применение интегративных форм образования (культурно-образовательный центр, центр науки и образования, гуманитарно-педагогический центр и т.д.).
7. Применение интегративных технологий образования (проблемное обучение, витагенное обучение, контекстное обучение, проектное обучение и др.).
8. Интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности (научная и самостоятельная работа студента, участие в научных кружках, написание курсовых проектов, выпускных квалификационных работ).
9. Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений.
10. Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем.
11. Сближение субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса.
12. Гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для личностно-профессионального развития субъектов сред.
13. Межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

Процедура 2. Определение веса (значимости) каждого компонента качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе.

Цель данной процедуры – при помощи оценки мнения экспертов и математической обработки данных определить приоритетность компонентов качества интеграции, влияющих на организацию и развитие формирующе-развивающей среды вуза.

Для выполнения данной процедуры воспользуемся экспертным *Методом весовых коэффициентов важности (ВКВ)*, предусматривающим следующий алгоритм:

1. Составление опросного листа, проведение опроса.
2. Расчет итерированных важностей.

3. Вычисление коэффициента компетентности эксперта (ККЭ).
4. Составление сводной таблицы.
5. Вычисление коэффициента конкордации (согласия) экспертов и проверка его на значимость.
6. Построение ранжировки.
7. Проверка соответствия ранжировки закону Ципфа.
8. Расчет весов.

В нашей работе мы используем *экспертный метод ВКВ* как наиболее подходящий для исследования интеграционных процессов в педагогике. Данный метод позволяет решать наиболее актуальные задачи педагогического исследования: правильная постановка проблемы, определение методологии исследования, оценка полученных результатов. Продуктивность данного метода объясняется тем, что в качестве инструмента осмысления педагогического явления выступает целостное мировоззрение эксперта, таким образом, более полно используется эвристический потенциал человека. Сам процесс интеграции разрозненных данных в целостную картину педагогического явления может осуществляться многослойно: на начальном этапе, на уровне индивидуальной оценки эксперта, впоследствии в процессе общения и выработки единой концепции явления. Экспертные методы относятся к достаточно экономичным и универсальным методам, так как могут быть использованы на разных стадиях исследования, начиная от сбора данных до их интерпретации. Суть экспертных методов заключается в том, чтобы используя опыт, знания, интуицию специалистов извлечь из субъективных суждений объективную истину. Разнообразие экспертных методов довольно много, но большинство из них могут быть сведены к двум классам: методам прямого ранжирования и методам попарного сравнения. Наилучшими с точки зрения точности выводов являются методы прямого ранжирования, однако они ограничены человеческими возможностями: более 10 объектов сравнения одновременно эксперт не в состоянии проранжировать правильно. Поэтому при большом числе объектов прибегают к психологически более комфортным методам попарного сравнения, при которых эксперт отдает предпочтение одному из факторов с точки зрения его влияния на параметр оптимизации. *Расчеты метода* приведены в приложении 1.

Процедура 3. Определение частных d -функций компонентов качества интеграции.

Определение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза можно определить по формуле

$$D = \frac{\sum_{i=1}^m \alpha_i}{\sqrt{\prod_{i=1}^m d_i^{\alpha_i}}}, \quad (9.27)$$

вычислив числовое значение d_i .

Где d_i – частные функции компонентов качества интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза.

Найдем значение каждой частной функции d_i для каждого компонента качества интеграции X_i по формуле:

$$d = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}. \quad (9.29)$$

Кривая данной функции является S-образной, возрастающей, симметричной и описывает качество отклика Y , по формуле (9.29).

На оси ординат наносятся значения *желательности*, изменяющиеся от 0 до 1. По оси абсцисс указываются значения *частного отклика (показатели, результаты интеграции)*, записанные в условном масштабе. При этом во всех случаях в качестве весового аргумента по оси абсцисс указывается значение *частного отклика* – показателя компонента качества интеграции в своем натуральном виде – так, как он измерен в ходе эксперимента, что является большим достоинством для метода расчета.

В целях определения значений частных откликов (показателей) для компонентов качества интеграции X_i мы выбрали Методики (диагностики) (Таблица 4.1.), которые целесообразны для решения поставленных задач.

Таблица 4.1. Сводная таблица значений

Компоненты качества интеграции	Частный отклик (показатель) компонента качества интеграции	Методики, (диагностики)
Интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования	Уровень сформированности и познавательного потенциала личности студента	Диагностика уровня профессиональной направленности личности Т.Д. Дубовицкой
Интеграция обучения и всех направлений воспитания: формирование научного, духовно-нравственного, умственного, экологического мировоззрения; толерантности; привлечение к участию в волонтерском движении и др. в их взаимосвязи и взаимообусловленности	Уровень сформированности и общекультурных компетенций студентов	«Тест оценки конкурентоспособности и личности». В.И. Андреева
Применение интегративных форм образования (культурно-образовательный центр, центр науки и образования, гуманитарно-педагогический центр, и т.д.)	Степень удовлетворенности и выпускников уровнем	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность

	подготовки к профессиональной деятельности	студентов обучением в вузе»
Применение интегративных технологий (проблемное обучение, витагенное обучение, контекстное обучение и др.)	Уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) (Мищенко Л.В.)
Интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности (научная, самостоятельная работа студента, участие в научных кружках, написание курсовых проектов, выпускных квалификационных работ)	Уровень сформированности и общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза	«Тест оценки конкурентоспособности и личности». В.И. Андреев
Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений	Успеваемость студентов в %	Количественная характеристика
Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем (межвузовская интеграция; интеграция вуза, производства и науки; и т.д.)	Количество внешних связей	Количественная характеристика
Гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для личностно-профессионального развития субъектов среды	Уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»
Межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса	Уровень взаимоотношений «преподаватель-студент» с точки зрения студентов	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко

Для определения значений частных откликов (показателей) качества интеграции используем следующие методики (приложение 5):

- «Диагностика уровня профессиональной направленности студентов» Т.Д. Дубовицкой [128];
- «Оценка уровня конкурентоспособности личности» В.И. Андреева [79];
- Опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе» (разработка Отдела психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко)
- Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью (УУД) Л.В. Мищенко [208].

Обоснуем выбор представленных методик.

X₃ – уровень сформированности познавательного потенциала личности студента.

С целью более углубленного исследования сформированности познавательного потенциала личности студента была подобрана методика кандидата психологических наук Т.Д. Дубовицкой «Диагностика уровня профессиональной направленности», так как уровень профессиональной направленности является фактором, влияющим на познавательную активность студентов во время учебы, на настойчивость и успешность овладения профессией, на активность после окончания учебы и устройство на работу.

X₄ – уровень сформированности общекультурных компетенций студентов

С целью изучения сформированности общекультурных компетенций студентов за период обучения в вузе была использована методика В.И. Андреева «Тест оценки конкурентоспособности личности». В данной методике выделены шкалы, оценивающие коммуникативные и лидерские способности, независимость суждений, способности нести ответственность за принимаемые решения, которые позволяют судить о сформированности у студентов мировоззрения, толерантности, духовно-нравственного потенциала.

X₆ – степень удовлетворенности выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности

Нами был разработан опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе» с целью изучения мнения выпускников вуза о качестве профессиональной подготовки, а также возможности самореализации в период обучения в вузе. На основании анализа данных можно судить о качестве применения интегративных форм образования способствующих формированию компетентного и конкурентоспособного на рынке труда специалиста.

X₇ – уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью

Для изучения качества использования интегративных технологий в учебном процессе был использован тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко. В данной методике выделена шкала удовлетворенности учебной деятельностью. Анализ связей шкал опросника УУД показывает, что суммарный показатель удовлетворенности учебной деятельностью коррелирует с большинством изученных показателей отношения личности. Студент, имеющий высокую удовлетворенность учебной деятельностью, как правило, удовлетворен избранной профессией, мотивирован на овладение ею. Как правило, это студент «автономный», т. е. проявляющий в учебной деятельности настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы. Следовательно, в учебном процессе использованы такие формы, методы и технологии,

которые способствуют развитию профессиональной направленности будущих специалистов.

X₈ – уровень сформированности общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза

С целью изучения сформированности у студентов общенаучных и инструментальных компетенций был использован «Тест оценки конкурентоспособности личности» В.И. Андреева. В данной методике выделены шкалы стремления к непрерывному саморазвитию, профессиональному росту на основе сформированных компетенций, т. к. именно эти качества выявляются во время учебно-воспитательного процесса на основе интеграции аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности.

X₁₂ – уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе

В специально разработанном опроснике «Удовлетворенность студентов обучением в вузе» выделен показатель (шкала) оценки удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе. Изучение данного аспекта значимо в связи с необходимостью гармонизации взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для профессионально-личностного развития субъектов среды.

X₁₃ – уровень взаимоотношений «преподаватель-студент» с точки зрения студентов

Для изучения взаимоотношений «преподаватель-студент» с точки зрения студентов был использован тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко. В данной методике выделены шкалы удовлетворенности отношениями и взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета. Данные шкалы демонстрируют высокие коэффициенты корреляции с положительной мотивацией, интернальностью, в частности с интернальностью в области межличностных отношений. Студенты, удовлетворенные взаимодействием с преподавателями, демонстрируют зависимость от учебной деятельности, у них доминируют мотивы приобретения знаний и получения диплома. Высокие показатели по данному параметру свидетельствуют о межличностной интеграции в учебно-воспитательном процессе, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного пространства вуза.

С помощью указанных методик мы определим значение частного отклика (показателя) для каждого компонента качества интеграции и представим данные в Сводной таблице по результатам диагностики. Это позволит вычислить числовые

значения d_i – частных функций качества каждого из компонентов качества интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза.

Процедура 4. Определение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза. Вычислим значение функции по формуле (9.27). Полученное значение D -функции соотнесем с табличными значениями функции полезности (таблица 4.3) для определения уровня качества формирующе-развивающей среды вуза.

Таблица 4.2. Табличные значения обобщенной функции D

Желательность	Отметки на шкале желательности Харрингтона (интервал значений обобщенной функции D)
Очень хорошо	1,00 – 0,80
Хорошо	0,80 – 0,63
Удовлетворительно	0,63 – 0,37
Плохо	0,37 – 0,20
Очень плохо	0,20 – 0,00

Конкретизируем, что исходя из представленных табличных значений обобщенной функции D , уровни качества формирующе-развивающей среды вуза определим в следующих числовых промежутках:

низкое: 0,20–0,37;

среднее: 0,37–0,80;

высокое: 0,80–1,00.

Таким образом, используя Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, состоящую из взаимосвязанных и взаимообусловленных процедур, проведем интегральную диагностику качества среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко, основанную на строгом математическом базисе и предложим пути и механизмы ее улучшения.

Предлагаемую Методику интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода в полном объеме мы будем использовать при проведении констатирующего этапа эксперимента. При проведении контрольного этапа Процедуру 1 (определение списка компонентов качества интеграции) и Процедуру 2 (метод Весовых коэффициентов важности) мы опустим, так как список компонентов определен и аргументирован в теоретической части работы, а вес (значимость) каждого компонента интеграции уже определена экспертным мнением и основана на строгом математическом базисе. Остальные процедуры и методики, применяемые на констатирующем этапе эксперимента, будут применены на контрольном

этапе для определения результативности экспериментальной работы по организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

С целью оценки различия средних двух выборок воспользуемся t-критерием Стьюдента.

4.2. Опытно-экспериментальная проверка формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности

Для проведения интегративно-педагогического мониторинга формирующе-развивающей среды вуза (*констатирующий этап эксперимента*) и получения необходимых данных, характеризующих качество компонентов интеграции и формирующе-развивающей среды вуза, воспользуемся представленной (§ 4.1.) *Методикой интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза* на основе интегрированного подхода.

Процедура 1. Определение списка показателей качества интеграции.

Процедура 2. Определение веса (значимости) каждого компонента качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе. Для выполнения данной процедуры воспользуемся экспертным методом весовых коэффициентов важности (ВКВ), который включает:

2.1. Составление опросного листа, проведение опроса.

2.2. Расчет итерированных важностей.

2.3. Вычисление коэффициента компетентности эксперта (ККЭ).

2.4. Составление сводной таблицы.

2.5. Вычисление коэффициента конкордации (согласия) экспертов и проверка его на значимость.

2.6. Построение ранжировки.

2.7. Проверка соответствия ранжировки закону Ципфа.

2.8. Расчет весов.

Процедура 3. Определение частных d -функций показателя качества интеграции.

Процедура 4. Определение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза.

Процедура 1. Определение списка показателей качества интеграции.

Показатели качества интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в вузе мы определили в содержании работы (§ 4.1.) и представили в таблице 4.1.

Процедура 2. Определение веса (значимости) каждого показателя.

Для выполнения данной процедуры воспользуемся экспертным методом весовых коэффициентов важности (ВКВ).

Для этого необходимо:

- 1) составить опросный лист;
- 2) провести индивидуальный письменный опрос экспертов по составленному листу;

- 3) заполнить нижний треугольник матрицы ответов;
- 4) рассчитать итерированные важности первого порядка по формуле;
- 5) проверить правильность заполнения матрицы и вычисления важностей первого порядка;
- 6) вычислить итерированные важности второго порядка;
- 7) вычислить коэффициент внутренней непротиворечивости ответов каждого эксперта (коэффициент компетентности эксперта по каждому показателю качества);
- 8) сравнить коэффициент компетентности каждого эксперта с граничным значением 0,5. Если его значение меньше граничного, то далее мнение данного эксперта не учитывать, поскольку он противоречит сам себе, а значит, возникают сомнения в его компетентности;
- 9) составить сводную таблицу по полученным данным;
- 10) вычислить значение средних величин и дисперсий;
- 11) проверить правильность полученных выводов экспертов с помощью критерия Кохрена, сравнив расчетное и табличное значения;
- 12) вычислить коэффициент конкордации (согласия) экспертов;
- 13) проверить значимость полученного коэффициента конкордации. Если он оказался значимым, то полученное ранжирование по средним, принять окончательно как верное;
- 14) для удобства восприятия представить ранжировку как гистограмму, построенную в порядке убывания средних числовых значений, взятых в виде процентов;
- 15) чтобы исключить случай «группового заблуждения», или «группового эгоизма» (когда эксперты высказались согласованно, но неверно), использовать закон Ципфа, позволяющий оценить соответствие полученной ранжировки объективным законам природы;
- 16) оценить степень приближения полученной гистограммы к кривой Ципфа и окончательно убедиться в объективности или необъективности полученной ранжировки;
- 17) вычислить вес (значимость) каждого показателя.

В опросе приняли участие 12 экспертов из числа проректоров вуза; начальников структурных подразделений, в компетенции которых находятся вопросы организации учебного, научного и воспитательного процесса; деканы филологического и физико-математического факультетов; заведующая выпускающей кафедры педагогического факультета; ведущие преподаватели педагогического факультета и ведущие

преподаватели инженерных дисциплин естественно-географического факультета, получившие дополнительную квалификацию «преподаватель». Все принимавшие участие в опросе эксперты – женщины. Опросный лист представлен в приложении 2. В матрице, для удобства ранжирования и восприятия каждому из тринадцати определенных ранее показателей качества интеграции присвоен код от X_1 до X_{13} (Таблица 4.3).

Таблица 4.3. Кодировка компонентов качества интеграции
для внесения в опросный лист

X_i	Компоненты качества интеграции
X_1	Межпредметная интеграция (межпредметные связи)
X_2	Создание интегрированных курсов, программ и проектов
X_3	Интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования
X_4	Интеграция обучения и всех направлений воспитания: формирование научного мировоззрения, духовно-нравственного, экологического мировоззрения; толерантности; привлечение к участию в волонтерском движении и др. в их взаимосвязи и взаимообусловленности
X_5	Применение интегративных форм обучения (интегративный урок, семинар, лекция, экзамен, день и т. д.)
X_6	Применение интегративных форм образования (культурно-образовательный центр, центр науки и образования, гуманитарно-педагогический центр и т. д.)
X_7	Применение интегративных технологий образования (обучение проблемное, витагенное, контекстное или проектное и др.)
X_8	Интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности (научная, самостоятельная работа студента; участие в научных кружках, написание курсовых проектов, выпускных квалификационных работ)
X_9	Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений
X_{10}	Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем (интеграция гуманитарного образования и фундаментальной науки; вуза, производства и науки и т. д.)
X_{11}	Сближение субъектно-ролевых планов деятельности участников педагогического процесса
X_{12}	Гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для личностно-профессионального развития субъектов среды
X_{13}	Межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса

После составления опросного листа эксперты заполнили экспертную таблицу – матрицу по правилу (4.15) (§ 4.1). Эксперт заполнил только верхнюю треугольную часть матрицы методом попарного сравнения, отдав предпочтение одному из компонентов

качества интеграции с точки зрения его влияния на качество формирующе-развивающей среды вуза. По диагонали матрицы проставлены единицы. Нижнюю треугольную часть матрицы заполнили мы по правилу (4.16).

В качестве примера заполнения и обработки приведем представленный в Таблице 4.4. опросный лист эксперта №1.

Таблица 4.4. Опросный лист эксперта №1

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	X_{11}	X_{12}	X_{13}	$P_i(1)$	$P_i(2)$
X_1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	5	5
X_2	2	1	1	0	1	0	1	0	2	0	2	1	1	12	112
X_3	1	1	1	0	2	0	2	0	1	0	1	1	0	10	58
X_4	2	2	2	1	2	0	2	1	1	1	2	2	2	20	272
X_5	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	7	24
X_6	2	2	2	2	2	1	2	0	1	0	2	1	1	18	235
X_7	2	1	0	0	2	0	1	0	1	0	2	1	1	11	89
X_8	2	2	2	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	17	200
X_9	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	0	10	58
X_{10}	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	23	316
X_{11}	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	7	24
X_{12}	2	1	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	2	14	138
X_{13}	2	1	2	0	1	1	1	1	2	1	2	0	1	15	167
$\Sigma()$	$q = (2197 - 1699) / 728 = 0,684$													169	1699

Опросные листы всех экспертов, участвовавших в опросе, представлены в Приложении 2. Расчеты метода ВКВ приведены в Приложении 4. На основании произведенных расчетов в соответствии с рангами, определенными экспертами, в таблице 4.5 представим в порядке убывания значимость компонентов качества интеграции.

Таблица 4.5. Ранжировка компонентов интеграции по убыванию

Ранг, r	Фактор, X_i	Вес, % $(\overline{b_{cp}}(2) \cdot 100\%)$
1	X_{10}	12,4
2	X_4	9,54
3	X_8	8,92
4	X_9	8,92
5	X_{12}	8,78

6	X_{13}	8,63
7	X_7	8,22
8	X_3	8,0
9	X_6	7,98
10	X_{11}	6,0
11	X_2	5,28
12	X_5	5,25
13	X_1	5,24

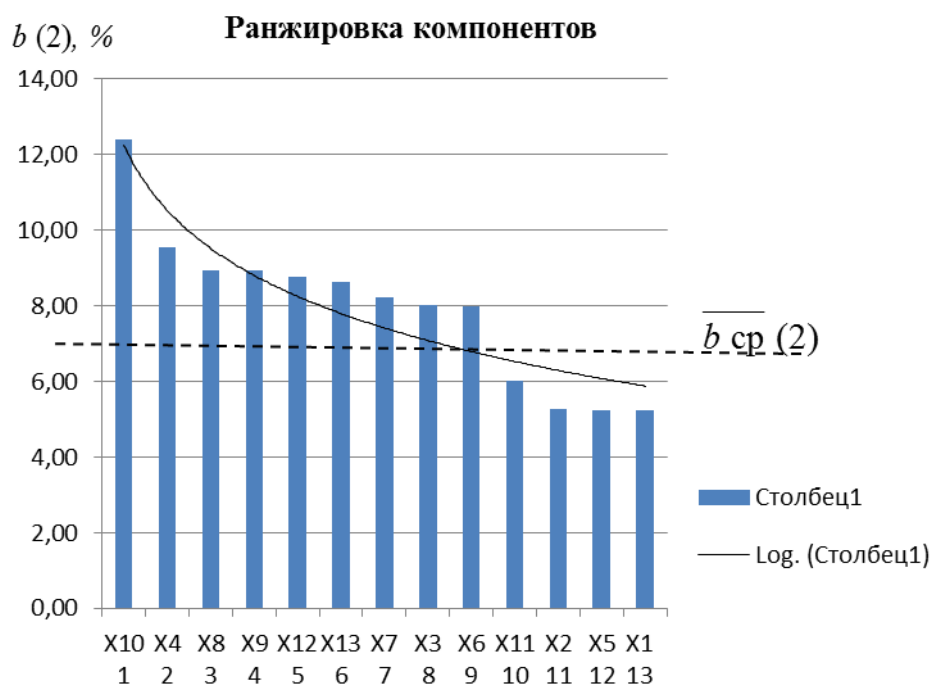


Рис. 4.1. Ранговая диаграмма ранжировки компонентов качества интеграции.

Для удобства восприятия ранжировку лучше представить как гистограмму (ранговую диаграмму), построенную в порядке убывания числовых значений $\bar{b}_i(2)$, взятых в виде процентов. Ранговая диаграмма ранжировки компонентов качества интеграции представлена на рисунке 4.1. При этом вопрос о границе (критерии) значимости ранжируемых объектов определим как средний процент $\bar{b}_{\text{ср}}(2) = 100 / n, \%$.

Наглядно видно, что часть ранжируемых компонентов качества интеграции, по мнению экспертов, имеет значительно меньшую по сравнению со всеми значимость.

Границу (критерий) значимости ранжируемых компонентов определим как средний процент $\bar{b}_{\text{ср}}(2) = 100/n, \%$. Вычислим границу значимости ранжируемых компонентов:

$$\bar{b}_{\text{ср}}(2) = 100 / 13 = 7,69 (\%).$$

Таким образом, по мнению экспертов, показателями качества интеграции, наиболее влияющими на результат – качество формирующе-развивающей среды вуза – для ПГУ им. Т.Г Шевченко можно считать следующие: X_{10} , X_4 , X_8 , X_9 , X_{12} , X_{13} , X_7 , X_3 , X_6 .

На основании полученной ранжировки наиболее значимым оказался показатель качества интеграции X_{10} , затем по убывающей – X_8 , X_9 , X_{12} , X_{13} , X_7 , X_3 , X_6 . Далее мы будем работать с приведенными выше девятью показателями качества интеграции.

Метод весовых коэффициентов важности [126, с.112–120] обладает пятикратной самопроверкой правильности. Он включает:

- 1) правильность заполнения матрицы;
- 2) коэффициент компетентности (непротиворечивости ответов) эксперта;
- 3) коэффициент конкордации (согласия, согласованности экспертов при ранжировании n -объектов по степени обладания некоторыми свойствами X);
- 4) однородность выводов (критерий Кохрена – выделение факторов, вызывающих разногласия экспертов);
- 5) закон Г.Ципфа о непротиворечивости выводов законам природы и самоорганизующихся систем (объективно отражает степень упорядоченности по рангам любых явлений – природы, искусства и др.).

Метод весовых коэффициентов важности в отличие от иных экспериментальных методов обладает несколькими особенностями:

- является принципиально в 2 раза более точным, чем любой другой экспертный метод;
- пятикратно проверяет сам себя в ходе расчетов;
- принципиально не принимает во внимание мнение экспертов, которые противоречат сами себе, чего не делают другие методы;
- окончательные выводы проверяет на непротиворечивость законам природы (закон Ципфа).

Данный метод позволяет не только сравнить между собой значимости каждого показателя качества интеграции, но и получить их весовые коэффициенты.

Определим весовые коэффициенты важности (вес) каждого показателя качества интеграции. Для этого воспользуемся формулой $\alpha_i = \frac{X_i}{X_{10}}$ и представим значения в порядке убывания в Таблице 4.6.

Таблица 4.6. Ранги весовых коэффициентов важности показателей качества интеграции

Ранг	X_i	α_i
1	X_{10}	1,0
2	X_4	0,80
3	X_8	0,70
4	X_9	0,70
5	X_{12}	0,70
6	X_{13}	0,70
7	X_7	0,65
8	X_3	0,65
9	X_6	0,65

Процедура 3. Определение частных d -функций показателя качества интеграции.

d_i -частные функции показателей качества интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза необходимы нам для определения обобщенной D -функции по формуле (9.27).

Переведенные в числовые значения показатели нам продемонстрируют уровень качества на данном этапе развития вуза интегративных процессов в том или ином направлении интеграции.

С учетом значений α_i – весовых коэффициентов важности, которые нами уже определены, – D -функция примет вид:

$$D = \sqrt[6,55]{d_{10}^{1,0} \cdot d_4^{0,8} \cdot d_8^{0,7} \cdot d_9^{0,7} \cdot d_{12}^{0,7} \cdot d_{13}^{0,7} \cdot d_7^{0,65} \cdot d_3^{0,65} \cdot d_6^{0,65}}, \text{ где}$$

$$\sum_{i=1}^m \alpha_i = 1 + 0,8 + (0,7 \cdot 4) + (0,65 \cdot 3) = 6,55$$

Найдем каждую частную функцию d_i для каждого показателя качества интеграции X_i . Значение каждой частной функции находим по формуле:

$$d = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{y-b}{c-b} \right)^{1,927} - 2 \right] \right\} \right\}. \quad (9.29)$$

В основе построения каждой частной функции лежит идея преобразования натуральных значений частных откликов в шкалу желательности или предпочтительности. Шкала желательности относится к психофизическим шкалам. Ее назначение – установление соответствия между физическими и психологическими параметрами. Здесь под физическими параметрами понимаются возможные отклики (показатели), характеризующие функционирование исследуемого объекта. Среди них могут быть статистические параметры, а под психологическими параметрами понимаются оценки экспериментатора желательности (предпочтительности) того или иного значения отклика. Чтобы получить шкалу желательности, можно пользоваться готовыми

разработанными таблицами соответствий (Таблица 4.3.) между отношениями предпочтениями в эмпирической и числовой (психологической) системах [119, с.291].

Шкала желательности имеет интервал от нуля до единицы. Значение $d_i = 0$ соответствует абсолютно неприемлемому уровню данного свойства, а значение $d_i = 1$ – самому лучшему значению свойства. Выбор отметок на шкале желательности 0,63 и 0,37 объясняется удобством вычислений: $0,63 = 1 - (1/e)$, $0,37 = 1/e$.

Значение $d_i = 0,37$ обычно соответствует границе допустимых значений.

Выбор именно этой точки связан с тем, что она является точкой перегиба кривой, что в свою очередь создает определенные удобства при вычислениях. То же самое верно для значения желательности, соответствующего 0,63. Шкала разработана в результате наблюдений за реальными решениями экспериментаторов и обладает такими полезными свойствами как непрерывность, монотонность, гладкость. ЮНЕСКО предлагает использовать метод Харрингтона для оценки знаний обучающихся всех уровней образования, однако взамен шкалы Харрингтона предложила свою как более объективную.

На оси ординат, таким образом, наносятся значения желательности, изменяющиеся от 0 до 1. По оси абсцисс указываются значения отклика (показателя, результата интеграции), записанные в условном масштабе. При этом во всех случаях в качестве аргумента выступает значение в своем натуральном виде – так, как он измерен в ходе эксперимента, что является большим достоинством для метода расчета.

Для построения возрастающей кривой определяющим является правильное назначение начала b и конца c физического (или допустимого) значения отклика Y , т. е. должно соблюдаться условие

$$d = \begin{cases} 0, & \text{если } Y < b; \\ d, & \text{если } b \leq Y \leq c; \\ 1, & \text{если } Y > c. \end{cases} \quad (9.28)$$

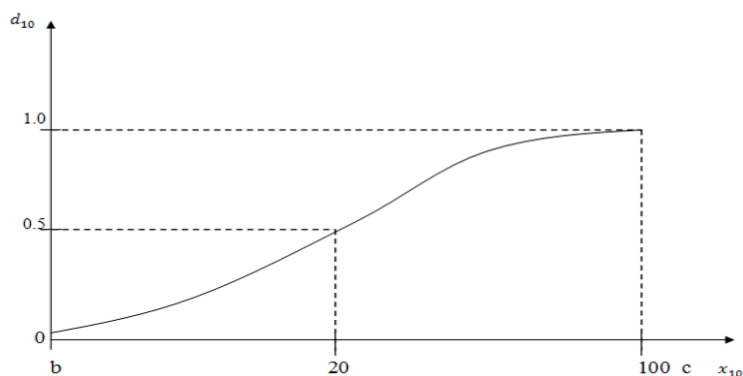
В этом случае кривая является S образной, возрастающей, симметричной и описывает качество отклика Y , по формуле (9.29).

Для показателя качества интеграции X_{10} интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем определим частную функцию d_{10} .

На оси ординат указаны значения желательности, изменяющиеся от 0 до 1, а на оси абсцисс – значения частных откликов, записанные в условном масштабе.

Исходя из логики нашего исследования, для частной функции d_{10} по оси OX как частный отклик интеграции внешних связей и взаимоотношений образовательных и иных систем определим количество внешних связей вуза. Для выполнения качественной работы

вуза необходимое и достаточное количество связей, предположим это числовое значение равным 100.



$$b = 0, c = 100$$

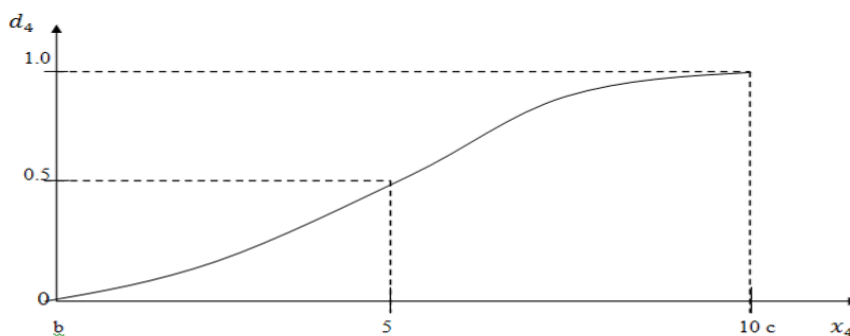
Рис. 4.2. Показатель качества интеграции X_{10}

По формуле (9.29) $d_{10} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_{10}}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}.$

Для каждого вуза количество внешних связей может варьироваться. Определив (посчитав) число внешних связей X_{10} для конкретного вуза, можно определить значение частной функции d_{10} – показателя качества интеграции внешних связей и взаимоотношений вуза и иных образовательных систем.

Для показателя качества интеграции X_4 интеграция обучения и всех направлений воспитания определим частную функцию d_4 .

Для d_4 по оси ОХ как частный отклик интеграции обучения и всех направлений воспитания определим уровень сформированности общекультурных компетенций субъектов образовательного процесса – студентов вуза. По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня сформированности общекультурных компетенций студентов вуза возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции d_4 .



$$b = 0, c = 10$$

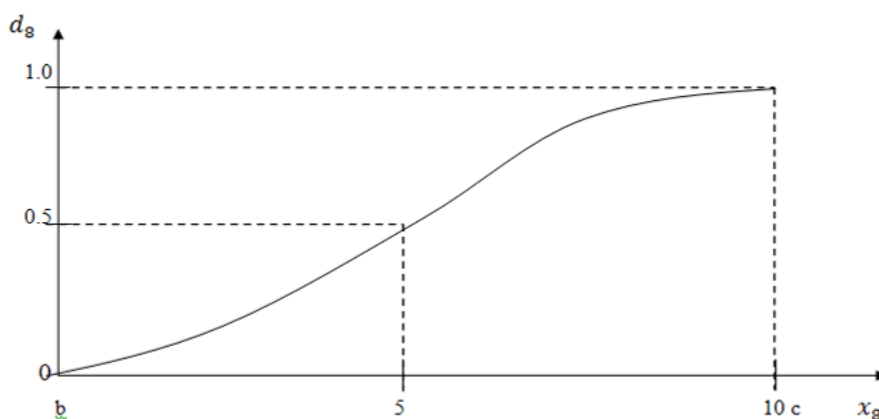
Рис. 4.3. Показатель качества интеграции X_4

Окончательно
$$d_4 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_4}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}.$$

Для показателя качества интеграции **X_8** интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности (научная, самостоятельная работа студента; участие в научных кружках; написание курсовых проектов, выпускных квалификационных работ) определим частную функцию **d_8** .

Для **d_8** по оси ОХ как частный отклик интеграции аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности определим уровень сформированности общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза.

По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня сформированности общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции **d_8** .



$b = 0, c = 10$

Рис. 4.4. Показатель качества интеграции **X_8**

$$d_8 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_8}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

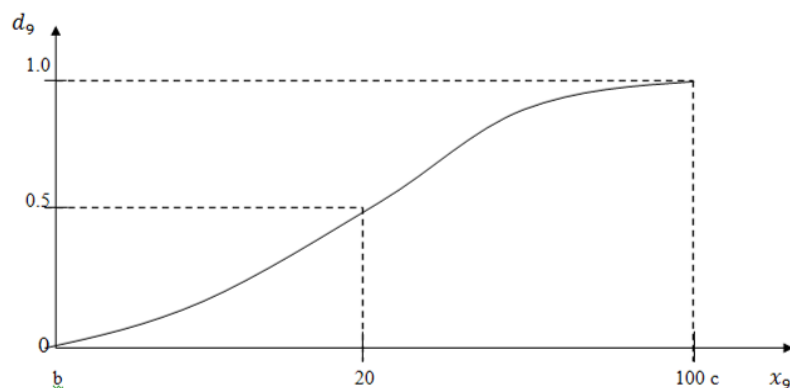
Для показателя качества интеграции **X_9** Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений определим частную функцию **d_9** .

Внутриобразовательные связи – это связи образовательной, научной и внеучебной деятельности студента в системе вуза, способствующие профессионально-личностному развитию компетентного специалиста.

Ключевой характеристикой процесса профессионально-личностного роста студентов в вузе, их становления как компетентных специалистов сквозь призму освоения

связей образовательной, научной и внеучебной деятельности является *успеваемость* студентов (в процентах) по вузу.

Исходя из логики нашего исследования, для d_9 по оси ОХ как частный отклик интеграции внутриобразовательных связей и взаимоотношений определим *процент успеваемости студентов по вузу – 100%*.



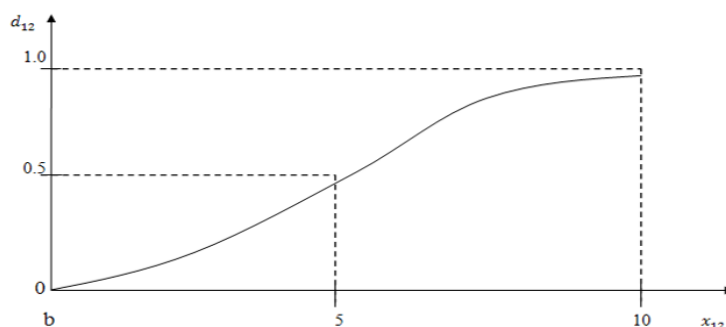
$$b = 0, c = 100$$

Рис. 4.5. Показатель качества интеграции X_9

$$d_9 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_9}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

Для показателя качества интеграции X_{12} *Гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для профессионально-личностного развития субъектов среды* определим частную функцию d_{12} .

Для d_{12} по оси ОХ как частный отклик определим *уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе*. По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции d_{12} .



$$b = 0, c = 10$$

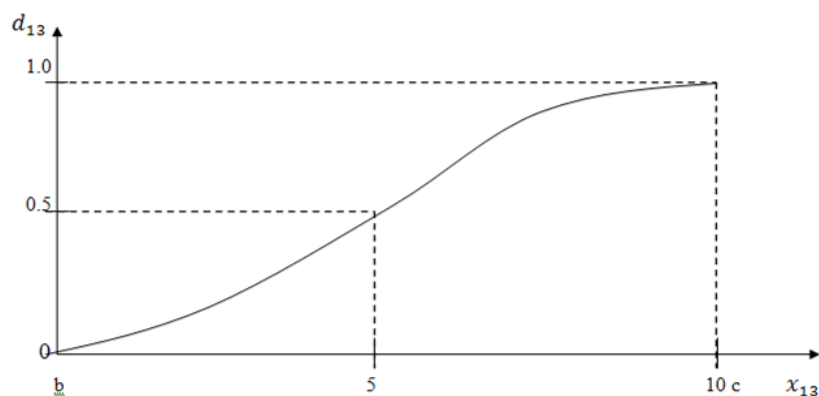
Рис. 4.6. Показатель качества интеграции X_{12}

$$d_{12} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_{12}}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

Для показателя качества интеграции **X_{13}** Межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса определим частную функцию **d_{13}** .

Для **d_{13}** по оси ОХ как частный отклик определим уровень взаимоотношений «преподаватель–студент» с точки зрения студентов вуза.

По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня взаимоотношений «преподаватель–студент» возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции **d_{13}** .



$$b = 0, c = 10$$

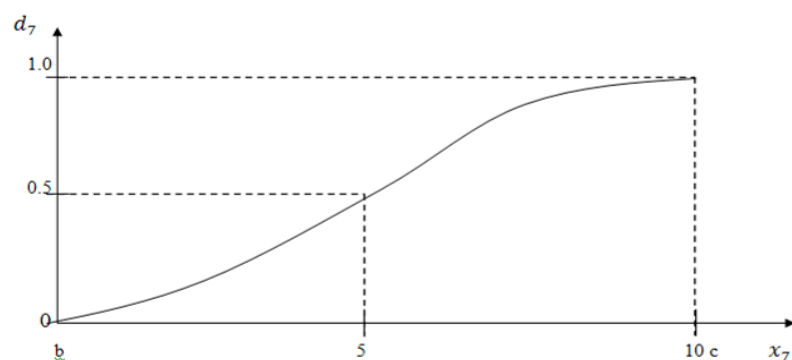
Рис. 4.7. Показатель качества интеграции **X_{13}**

$$d_{13} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_{13}}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

Для показателя качества интеграции **X_7** Применение интегративных технологий (проблемное обучение, витагенное обучение, контекстное обучение и др.) определим частную функцию **d_7** .

Для **d_7** по оси ОХ как частный отклик определим уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью.

По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня удовлетворенности студентов учебной деятельностью возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции **d_7** .



$$b = 0, c = 10$$

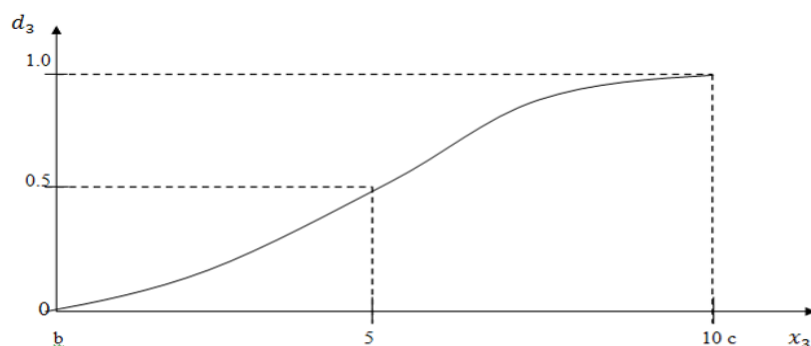
Рис. 4.8. Показатель качества интеграции X_7

$$d_7 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_7}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

Для показателя качества интеграции X_3 Интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования определим частную функцию d_3 .

Для d_3 по оси ОХ как частный отклик определим уровень сформированности познавательного потенциала личности студента (познавательная активность личности; наличие мотивов и потребностей к учебе; освоение студентом образовательной программы).

По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня сформированности познавательного потенциала личности студента возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции d_3 .



$$b = 0, c = 10$$

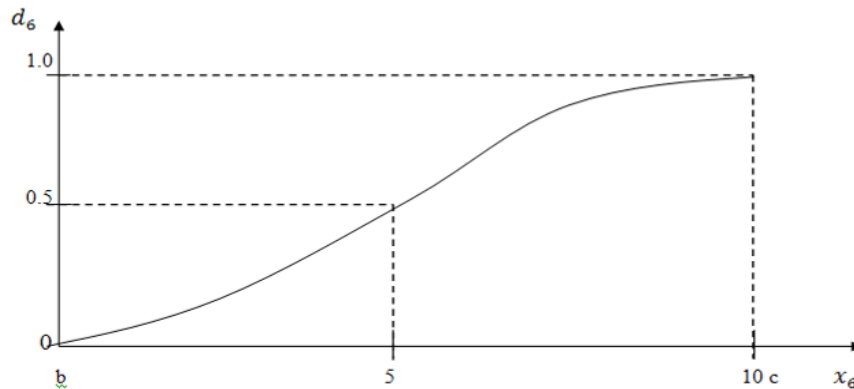
Рис. 4.9. Показатель качества интеграции X_3

$$d_3 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_3}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

Для показателя качества интеграции X_6 *Применение интегративных форм образования (культурно-образовательный центр, центр науки и образования, гуманитарно-педагогический центр и т.д.)* определим частную функцию d_6 .

Для d_6 по оси ОХ как частный отклик определим *уровень удовлетворенности выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности.*

По шкале ОХ отложим число, равное 10. При диагностике уровня удовлетворенности выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности возможно преобразование полученного значения (низкого, среднего или высокого уровня) в 10-балльную шкалу, что позволит отметить это значение на оси ОХ и вычислить значение частной функции d_6 .



$$b = 0, c = 10$$

Рис. 4.10. Показатель качества интеграции X_6

$$d_6 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{x_6}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\}$$

Значение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза вычислим по формуле (9.27), что возможно при определении числовых значений каждой из частных d_i - функций.

Для определения числовых значений каждой из частных d_i - функций мы должны получить значение каждого конкретного *частного отклика показателя качества интеграции*, который отмечается на оси ОХ– Y_i . Для этого воспользуемся обозначенными в § 4.1. методиками (Приложение 5). Для наглядности представим информацию в сводной Таблице 4.7.

Таблица 4.7. Сводная таблица

X_i	Компоненты качества интеграции	Частный отклик (показатель) компонента качества интеграции	Методики (диагностики)
	Интеграция содержательных составляющих различных образовательных областей или интеграция на уровне содержания образования	Уровень сформированности познавательного потенциала личности студента	Диагностика уровня профессиональной направленности личности Т.Д. Дубовицкой
	Интеграция обучения и всех направлений воспитания: формирование научного, духовно-нравственного, экологического мировоззрения; толерантности; привлечение к участию в волонтерском движении и др. в их взаимосвязи и взаимообусловленности	Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов	«Тест оценки конкурентоспособности личности» В.И. Андреева
	Применение интегративных форм образования (культурно-образовательный центр, центр науки и образования, гуманитарно-педагогический центр и т. д.)	Удовлетворенность выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»
	Применение интегративных технологий (проблемное, витагенное, контекстное обучение и др.)	Уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко
	Интеграция аудиторной и внеаудиторной образовательной деятельности (научная, самостоятельная работа студента; участие в научных кружках; написание курсовых проектов, выпускных квалификационных работ)	Уровень сформированности общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза	«Тест оценки конкурентоспособности личности» В.И. Андреева
	Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений	Успеваемость студентов в %	Количественная характеристика
	Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем (межвузовская интеграция; интеграция вуза, производства и науки и т. д.)	Количество внешних связей	Количественная характеристика
	Гармонизация взаимоотношений личности и среды в целях создания условий для личностно-профессионального развития субъектов среды	Уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»
	Межличностная интеграция, которая достигается путем выработки основных принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса	Уровень взаимоотношений «преподаватель–студент» с точки зрения студентов	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко

За период с мая по июнь 2015 года на 13 факультетах и институтах Приднестровского государственного университета мы проводили анкетирование в целях определения значения частного отклика для каждого компонента качества интеграции. Мы опросили 585 респондентов – студентов 4 курса (выпускников первой ступени ВПО) 2014–2015 учебного года.

Х3 Уровень сформированности познавательного потенциала личности студента.

Поскольку уровень профессиональной направленности непосредственно влияет на познавательную активность студентов во время учебы, на настойчивость в овладении профессией и успешность при устройстве на работу, мы выбрали методику кандидата психологических наук Т.Д. Дубовицкой «Тест-опросник уровня профессиональной направленности» с целью более углубленного исследования сформированности познавательного потенциала личности студента. Результаты исследования отражены на рисунке 4.2. и показали, что большинство студентов (50,3%) выявили высокий уровень профессиональной направленности. Это свидетельствует о том, что многие студенты стремятся к овладению профессией, получаемая профессия им нравится и в будущем они хотят работать по специальности. Однако 7,8% респондентов выявили низкий уровень профессиональной направленности (в том числе низкий уровень сформированности познавательного потенциала личности студента). Это говорит о том, что данные студенты не мотивированы учиться на выбранном факультете, поступление в вуз обусловлено не интересом к профессии, а другими причинами (отсутствием выбора, давлением родителей, социально-экономическими условиями и т.п.). Трудоустройство такие студенты планируют вне сферы обучения.

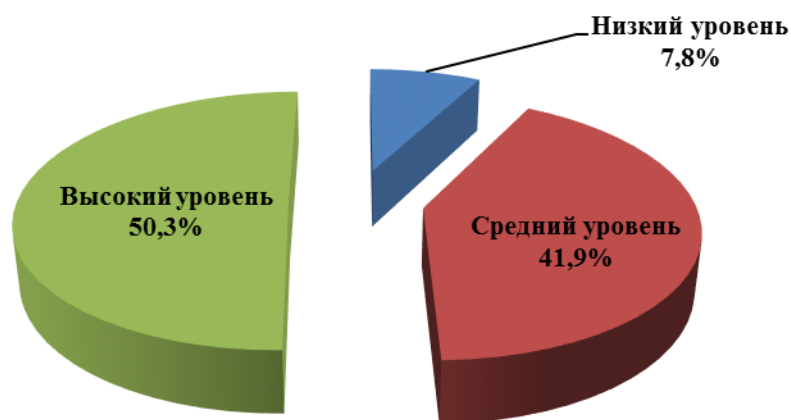


Рис. 4.11. Уровни профессиональной направленности студентов ПГУ

Дополнительный анализ по отдельным вопросам методики, и представлен в Таблице 4.8.

Таблица 4.8. Некоторые параметры и показатели Теста-опросника
уровня профессиональной направленности

Параметр	Показатель
Если бы представилась возможность начать учиться заново, выбрали бы ту же профессию, которую получили в вузе	64,8%
Учатся на своем факультете, так как нравится профессиональная деятельность, решение принято осознанно	82,8%
Учились в вузе, так как профессия для них значима, интересна	72,1%
После окончания вуза будут дальше совершенствоваться и повышать квалификацию по получаемой сейчас в вузе профессии, чтобы работать более эффективно.	60,6%
Даже если будет трудно, будут стремиться найти работу и работать по получаемой в вузе профессии.	75,5%

X₄ Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов.

X₈ Уровень сформированности общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза.

С целью более углубленного исследования уровня сформированности общекультурных, общенаучных и инструментальных компетенций студентов использована методика «Оценка уровня конкурентоспособности личности» В.И. Андреева. Данный тест позволяет оценить уровень конкурентоспособности личности, что в условиях рыночной экономики представляет существенный интерес и имеет исключительно важное значение. Если говорить о конкурентоспособности личности, то имеется в виду не столько конечный результат ее деятельности, сколько способность выстоять и победить в борьбе на рынке труда. С помощью данной методики выделены 9 основных необходимых выпускнику вуза качеств, которые характеризуют конкурентоспособность личности: умение правильно ставить цели; наличие четких ценностных ориентаций; трудолюбие; творческое отношение к делу; способность рисковать и быть лидером; независимость; стрессоустойчивость; стремление к непрерывному профессиональному росту и саморазвитию, к высокому качеству конечного продукта своего труда.

Указанные параметры соотносятся с такими характеристиками как:

- сформированность общекультурных компетенций;
- сформированность общенаучных и универсальных компетенций.

Результаты исследования конкурентоспособности студентов ПГУ (Рисунок 4.12) показали следующее: достаточно высоким уровнем конкурентоспособности обладают 15% опрошенных, в пределах средней нормы – более 70%. Т. е. большинство выпускников достаточно целеустремленные, понимают необходимость непрерывного самообразования и стремятся к профессиональному росту. Всего около 2% респондентов выявили низкий уровень конкурентоспособности.

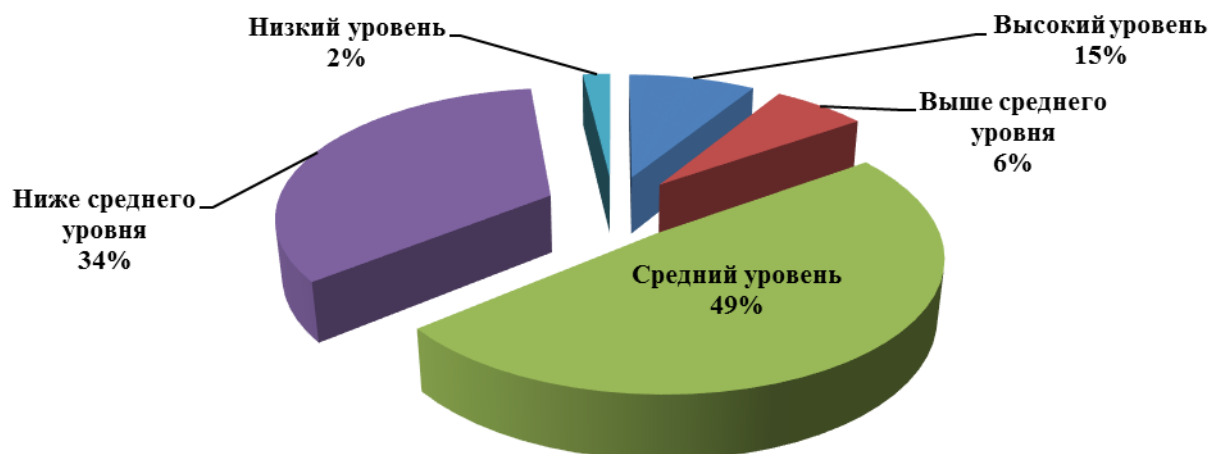


Рис. 4.12. Уровни конкурентоспособности студентов ПГУ
(сформированность общекультурных компетенций)

Сравнительный анализ по параметрам конкурентоспособности представлен в Таблице 4.9.

Таблица 4.9. Параметры и показатели методики «Оценка уровня конкурентоспособности личности»

Параметр	Описание	Показатель
<i>Целеустремленность</i>	Наличие четких профессиональных целей и ценностных ориентаций	74,9%
<i>Трудолюбие</i>	Трудолюбие, умение преодолевать внутреннюю лень при осознании ценности профессии	84%
<i>Рискованность</i>	Решительность, умение принять обдуманное самостоятельное решение	78,4%
<i>Независимость</i>	Стремление высказать свою точку зрения, умение учитывать мнение других, независимость от авторитетов	45,4%
<i>Лидерство</i>	Проявление выраженных лидерских качеств в период обучения в вузе, коммуникабельность	56,2%
<i>Способность к непрерывному развитию</i>	Общекультурная компетентность, систематические занятия по самообразованию, саморазвитию, анализ свои успехов и промахов, планирование своей жизни и своего профессионального развития	15,3%

Параметр	Описание	Показатель
<i>Стрессоустойчивость</i>	Высокий уровень стрессоустойчивости, владение навыками саморегуляции. Способность абстрагироваться в процессе обучения от конфликтов, сложных ситуаций	29%
<i>Непрерывный профессиональный рост</i>	Сформированы общенаучные и универсальные компетенции. Стремление участвовать в семинарах, конференциях, дискуссиях. За годы обучения наблюдается повышение профессионального уровня, тяга к профессиональному развитию	33,3%
<i>Качественный конечный продукт труда</i>	Стремление к качеству, к высоким результатам профессиональной деятельности	60,1%

Можно отметить, что наиболее сформированными у студентов-выпускников первой ступени высшего профессионального образования являются такие качества как целеустремленность, трудолюбие и рискованность, а также стремление к качественной деятельности и лидерству. При этом стремление к непрерывному развитию и профессиональному росту, включающее сформированность общенаучной и универсальной компетентности, недостаточно развиты, хотя это является основой конкурентоспособности современного специалиста. Исходя из полученных результатов, нами выявлены уровни конкурентоспособности студентов ПГУ, которые представлены на Рисунке 4.13.

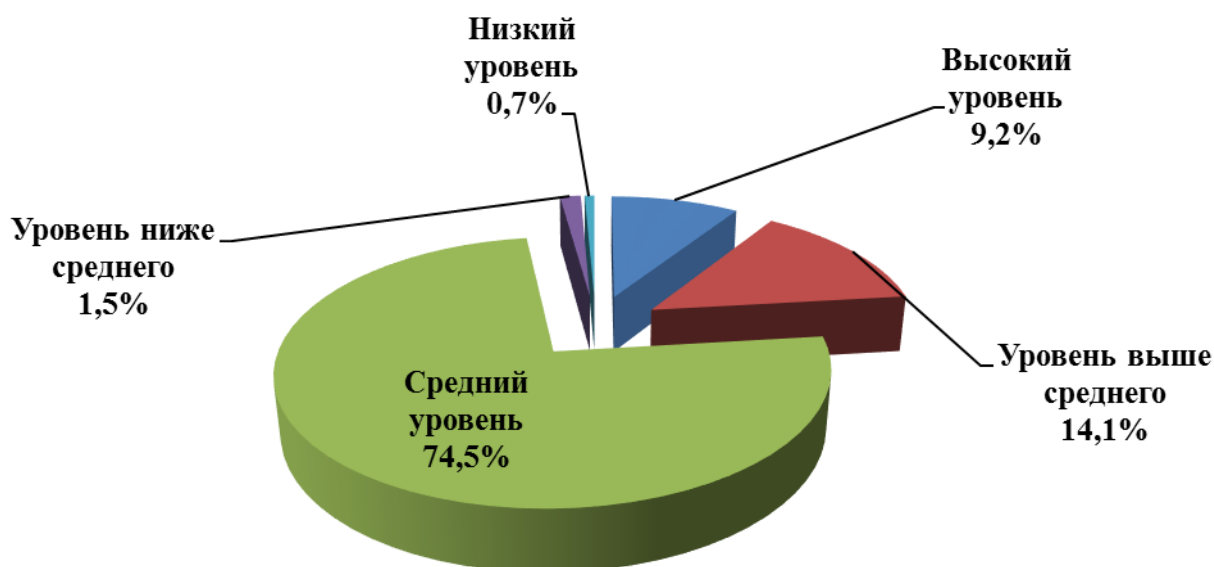


Рис. 4.13. Уровни конкурентоспособности студентов ПГУ
(сформированность общенаучных и универсальных компетенций)

Таким образом, студенты ПГУ им. Т.Г Шевченко выявили преобладающе средний уровень конкурентоспособности. Сформированность общекультурных компетенций находится на среднем уровне (среднее значение частного отклика – 5,9), в сформированности общенаучных и универсальных компетенций также преобладает средний уровень (среднее значение частного отклика – 6,2). Студенты мотивированы на деятельность в выбранной профессиональной сфере, имеют достаточно четкие цели и ориентиры, достаточно трудолюбивы и готовы к обдуманному риску. Они понимают значимость качественной работы и стремятся к хорошему результату в любом деле. Но при этом молодые люди не обладают в достаточной степени развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, необходимыми современному выпускнику; также не все стремятся к саморазвитию и самореализации и прилагают для этого должные усилия. Студенты зависимы от мнения авторитетов и не всегда умеют адекватно реагировать на возникающие сложности.

В целях исследования частных откликов *показателей качества интеграции*

X_7 (уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью),

X_{12} (уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе),

X_{13} (уровень взаимоотношений «преподаватель–студент с точки зрения студентов вуза) был применен тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко.

Основная (суммарная) шкала «общая удовлетворенность учебной деятельностью» (70 пунктов) подразделяется на несколько субшкал, характеризующих:

- 1) удовлетворенность содержанием учебного процесса – УУ;
- 2) удовлетворенность воспитательным процессом – УВ;
- 3) удовлетворенность избранной профессией – УП;
- 4) удовлетворенность взаимоотношениями с однокурсниками – УО;
- 5) удовлетворенность взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета – УР;
- 6) удовлетворенность бытом, бюджетом досугом и здоровьем – УЗ.

В целом показатели отношения студентов, связанные с высокими значениями шкал удовлетворенности учебной деятельностью, можно охарактеризовать как свидетельство социально-психологической зрелости, мотивированности, целеустремленности, настойчивости, высокого уровня ответственности за свою жизнь и способности к самоконтролю.

Анализ результатов:

Шкала удовлетворенности учебным процессом (УУ). Средний балл – 6,9 б. (средний уровень). Во всех опрошенных группах выявлен показатель среднего и высокого уровней. Студенты вполне удовлетворены учебным процессом, достаточно заинтересованы в овладении знаниями, умениями и навыками, необходимыми в будущей профессии. Многие студенты добровольно берут на себя ответственность за успехи и неудачи в учебной деятельности.

Шкала удовлетворенности отношениями и взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета. Средний балл – 5,1 б. (средний уровень). Студенты, удовлетворенные взаимодействием с преподавателями, демонстрируют зависимость от учебной деятельности, у них доминируют мотивы приобретения знаний и получения диплома. Данные респонденты считают, что в вузе проявляется забота и уважение к студентам, взаимоотношения с преподавателями достаточно хорошие.

Шкала удовлетворенности жизнедеятельностью в вузе (УЗ). Средний балл – 6,8 б. (средний уровень). Включает:

- 1. Удовлетворенность воспитательным процессом (УВ). Средний балл – 7,1 б. (в пределах нормы). Студенты удовлетворены воспитательным процессом. Опрошенные отмечают, что на факультетах создаются достаточные условия для личностного роста; организуются мероприятия, которые способствуют развитию активности, формируют потребность влиять на жизнь в университете (реализовывать принцип студенческого самоуправления). Следует отметить, что в группах отсутствует показатель удовлетворенности воспитательным процессом ниже среднего уровня.*
- 2. Удовлетворенность получаемой профессией (УП). Средний балл – 6,9 б. (в пределах нормы). Большинство студентов мотивированы на обучение, приобретение профессии. Также это свидетельствует о сформированной профессиональной направленности большинства студентов.*
- 3. Удовлетворенность отношениями и взаимодействием с однокурсниками (УО). Средний балл – 7,2 б. (показатель в пределах нормы). Студенты отмечают, что могут свободно выражать свое мнение в группах, в отношениях преобладают одобрение и поддержка. Ребятам нравится участвовать в совместной деятельности, вместе проводить свободное время.*

В целом можно отметить, что все показатели по всем параметрам оценки различных аспектов организации учебной деятельности в ПГУ находятся в пределах средней нормы. Представим их на Рисунке 4.14.

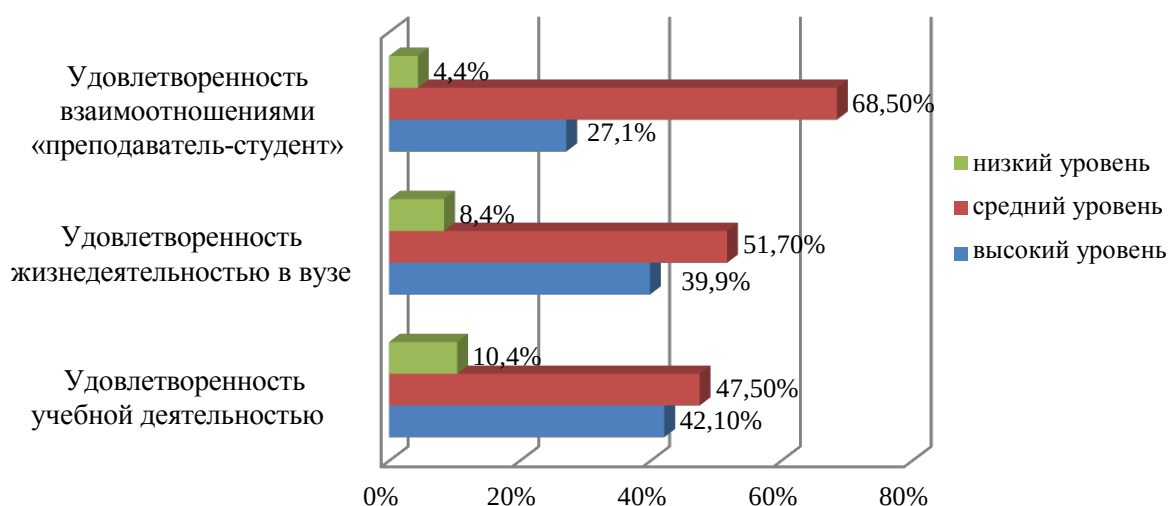


Рис. 4.14. Показатели (%) уровней удовлетворенности студентов ПГУ различными аспектами обучения в вузе (до формирующего эксперимента).

На основании изложенного можно сделать следующие выводы, характеризующие формирующе-развивающую среду ПГУ им. Т.Г. Шевченко:

- преобладает *средний уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью* (X_7), который продемонстрировали 47,5% респондентов. Высокий уровень выявили 42,1% опрошенных. Низкий уровень удовлетворенности выявили 10,4% респондентов;
- преобладает *средний уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе* (X_{12}), в пользу чего высказались 51,7% респондентов. Высокий уровень удовлетворенности показали 39,9% опрошенных. Низкий уровень удовлетворенности жизнедеятельностью в вузе выявили 8,4% респондентов;
- преобладает *средний уровень удовлетворенности взаимоотношениями «преподаватель–студент»* (X_{13}), о чем заявили 68,5% респондентов. Высокий уровень удовлетворенности выявили 27,1% опрошенных. 4,4% респондентов выявили низкий уровень удовлетворенности взаимодействием с педагогами.

С целью изучения *удовлетворенности выпускников уровнем подготовки к профессиональной деятельности в вузе* (X_6) Отделом психологического сопровождения и профориентационной работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко был разработан специализированный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе».

Испытуемым предлагалось по 10-балльной системе оценить различные параметры, в том числе степень удовлетворенности подготовкой в вузе к будущей профессиональной деятельности.



Рис. 4.15. Уровни удовлетворенности студентов ПГУ подготовкой в вузе
(до формирующего эксперимента)

На основании анализа результатов исследования можно отметить, что у студентов преобладает средний уровень удовлетворенности подготовкой в вузе к будущей профессиональной деятельности, о чем говорят 56% респондентов (Рисунок 4.15). Высокий уровень выявили 30% опрошенных. Это свидетельствует о мотивированности данных студентов, высокой оценке качества образования и практической подготовки в университете. Заниженный уровень удовлетворенности подготовкой выявили 14% респондентов.

В целях исследования *частного отклика* X_{10} (*количество внешних связей*) и определения *количественной характеристики* показателя качества интеграции «Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем» мы рассмотрели аспект международного сотрудничества и взаимодействия факультетов, институтов и филиалов университета как показатель качества внешних интеграционных процессов.

Приднестровский государственный университет в направлении международной деятельности осуществляет взаимодействие с вузами-партнерами, участвует в Болонском процессе. Такая взаимосвязь позволяет внедрять в образовательный процесс инновационные технологии, повышать уровень профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава, обеспечивать участие преподавателей и студентов в международных конференциях, общественно-значимых мероприятиях. Студенческие культурно-просветительские и досуговые мероприятия, проводимые совместно с другими вузами, укрепляют партнерские связи во внеучебной деятельности

студентов. Вузы, с которыми налажены научные, образовательные и культурные связи факультетов, институтов и филиалов университета представлены в приложении 6.

В количественном выражении, на момент проведения диагностики подписаны и реализуются договора о сотрудничестве в научной, учебной и внеучебной деятельности с 65 партнерскими вузами. Данное значение определим количественной характеристикой показателя качества интеграции «Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем».

Для определения частного отклика X_9 (успеваемость студентов вуза в %), показателя качества интеграции «Интеграция внутриобразовательных связей и взаимоотношений» рассмотрим связи внутри образовательной системы вуза, которые существуют в образовательной, научной и внеучебной деятельности студента и оказывают непосредственное влияние на результативность обучения, отражаясь на успеваемости студентов.

Образовательная деятельность студентов является разноплановой. На учебных занятиях, во внеучебное время; при выполнении домашних заданий, написании курсовых и дипломных проектов виды образовательной деятельности студентов можно условно классифицировать по ряду признаков. В основу нашего исследования положим такой признак, как источник получения знаний, формирования умений и навыков. В.А. Беликов [83] в пятой главе «Основные виды и уровни организации учебно-познавательной деятельности учащихся» монографии «Образование. Деятельность. Личность.» определяет следующие виды деятельности в процессе обучения:

- группа I – работа с текстом;
- группа II – наблюдение за различными объектами;
- группа III – выполнение различных практических работ.

При этом каждый вид деятельности является приоритетным в соответствующей образовательной области и обеспечивает наиболее эффективное решение ее задач. Возникает вопрос о возможностях каждого вида деятельности для решения задач других образовательных областей. Эти виды образовательной деятельности студентов красной нитью проходят через обучение, воспитание и научно-исследовательскую, научно-практическую работу студентов.

Группа I – виды деятельности со словесной (знаковой) основой:

- 1) слушание объяснений преподавателя;
- 2) слушание своих товарищей и анализ их выступлений;
- 3) самостоятельная работа с учебной и научной литературой.
- 4) отбор и сравнение материала из нескольких источников;

- 5) систематизация учебного материала, написание рефератов и докладов;
- 6) анализ, вывод и доказательство формул;
- 7) решение текстовых количественных и качественных задач.

Группа II – виды деятельности на основе наблюдения за различными объектами (восприятия элементов действительности):

- 1) наблюдение за демонстрациями преподавателя;
- 2) просмотр учебных и научно-популярных фильмов;
- 3) анализ графиков, таблиц, схем;
- 4) объяснение наблюдаемых процессов и явлений;
- 5) изучение устройства приборов по моделям и чертежам;
- 6) анализ проблемных ситуаций.

Группа III – виды деятельности с практической (опытной) основой (выполнение различных практических работ):

- 1) работа с кинематическими схемами;
- 2) решение экспериментальных задач;
- 3) работа с раздаточным материалом;
- 4) сбор и классификация коллекционного материала;
- 5) измерение величин;
- 6) постановка опытов;
- 7) выполнение фронтальных лабораторных работ;
- 8) выполнение работ практикума;
- 9) сборка приборов из готовых деталей и конструкций, выполнение заданий по усовершенствованию приборов;
- 10) построение гипотезы на основе анализа имеющихся данных;
- 11) разработка и проверка методики экспериментальной работы;
- 12) проведение исследовательского эксперимента;
- 13) моделирование и конструирование.

Нужно отметить, что разделение всех приведенных видов образовательной деятельности на три группы в достаточной степени условно. В основе этого разделения лежит признак источника получения знаний, формирования компетенций студентов. В первой группе таким основным источником является слово, знак; во второй – образ, зрительное ощущение; в третьей – практическое действие. Освоение видов деятельности студентами приводит к формированию у них универсальных учебных действий, что влечет за собой формирование (овладение) компетенциями.

В университете осуществляется контроль качества знаний при освоении основных образовательных программ путем проведения текущих, промежуточных и итоговых аттестаций обучающихся. Ключевой параметр, который может охарактеризовать процесс профессионально-личностного роста студентов в вузе, их становление как компетентных специалистов сквозь призму освоения связи видов образовательной, научной и внеучебной деятельности – это *успеваемость* по вузу (в %) по результатам 2014–2015 учебного года. Она составила 61%.

Исходя из полученных результатов по результатам проведенной диагностики (до формирующего эксперимента) по всем показателям составим Таблицу 4.10.

Таблица 4.10. Сводная таблица результатов диагностики
(до формирующего эксперимента)

X_i	Частный отклик	Методики	Уровни	Среднее значение частного отклика
X ₃	Уровень сформированности познавательного потенциала личности студента	«Диагностика уровня профессиональной направленности студентов» Т.Д. Дубовицкой	1–3 балла (низкий) – 7,8%	6,8
			4–6 баллов (средний) – 41,9%	
			7–10 баллов (высокий) – 50,3%	
X ₄	Уровень сформированности общекультурных компетенций	«Тест оценки конкурентоспособности личности» В.И. Андреева	1–2 балла (низкий) – 1,9%	5,9
			3–4 балла (ниже среднего) – 34%	
			5–6 баллов (средний) – 48,8%	
			7–8 баллов (выше среднего) – 6,48%	
			9–10 баллов (высокий) – 8,77%	
X ₆	Уровень удовлетворенности выпускников подготовкой к профессиональной деятельности	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»	1–2 балла (низкий) – 1,7%	7,1
			3–4 балла (ниже среднего) – 6,2%	
			5–6 баллов (средний) – 23,9%	
			7–8 баллов (выше среднего) – 49,5%	
			9–10 баллов (высокий) – 18,7%	
X ₇	Уровень удовлетворенности студентов	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной	1–3 балла (низкий) – 10,4%	6,9
			4–6 баллов (средний) – 47,5%	

X_i	Частный отклик	Методики	Уровни	Среднее значение частного отклика
	учебной деятельностью	деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко	7-10 баллов (высокий) – 42,1%	
X_8	Уровень сформированности общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза	«Тест оценки конкурентоспособности личности» В.И. Андреева	1–2 балла (низкий) – 0,7%	6,2
			3–4 балла (ниже среднего) – 1,5%	
			5–6 баллов (средний) – 75,1%	
			7–8 баллов (выше среднего) – 14,1%	
			9–10 баллов (высокий) – 9,2%	
X_9	Количество внутренних связей в вузе	Количественная характеристика	Успеваемость по вузу в %	61
X_{10}	Количество внешних связей	Количественная характеристика	Количество связей	62
X_{12}	Уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»	1–3 балла (низкий) – 8,4%	6,8
			4–6 баллов – (средний) – 51,7%	
			7–10 баллов (высокий) – 39,9%	
X_{13}	Уровень взаимоотношений «преподаватель – студент» с точки зрения студентов	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) Л.В. Мищенко	1–3 балла (низкий) – 4,4%	5,1
			4–6 баллов (средний) – 68,5%	
			7–10 баллов (высокий) – 27,1%	

Вычисления частных функций показателей качества интеграции до формирующего эксперимента приведены в Приложении 7. Мы получили следующие значения:

$$\begin{aligned}
 d_{10} &= 0,864 & d_4 &= 0,752 & d_8 &= 0,814 & d_9 &= 0,794 \\
 d_{12} &= 0,903 & d_{13} &= 0,531 & d_7 &= 0,913 & d_3 &= 0,903 \\
 d_6 &= 0,932
 \end{aligned}$$

Определим значение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза по полученным значениям частных функций показателей качества интеграции.

$$D = \sqrt[6,55]{d_{10}^{1.0} \cdot d_4^{0.8} \cdot d_8^{0.7} \cdot d_9^{0.7} \cdot d_{12}^{0.7} \cdot d_{13}^{0.7} \cdot d_7^{0.65} \cdot d_3^{0.65} \cdot d_6^{0.65}} =$$

$$= \sqrt[6,55]{0,86^{1,0} \cdot 0,75^{0,8} \cdot 0,81^{0,7} \cdot 0,79^{0,7} \cdot 0,90^{0,7} \cdot 0,53^{0,7} \cdot 0,91^{0,65} \cdot 0,90^{0,65} \cdot 0,93^{0,65}} = 0,809$$

Полученное значение D -функции, соотнесем с табличными значениями функции полезности (таблица 4.3). Полученный нами результат соответствует среднему значению функции полезности, и значит, качественный уровень формирующе-развивающей среды ПГУ соответствует среднему уровню.

На основе полученных квалиметрических данных по итогам проведенной диагностики мы можем говорить, что в Приднестровском университете есть потребность в инновационных преобразованиях – разработке и реализации интегративных мероприятий в научной, учебной и внеучебной деятельности, которые будут способствовать развитию формирующе-развивающей среды вуза.

- Опираясь на концептуальные основы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза, в соответствии целями, методологическими основаниями интегративной деятельности, конкретизированными в Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода и Праксиологическом алгоритме деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов мы провели *формирующий этап эксперимента*. Центральный элемент формирующего этапа эксперимента – внедрение и реализация в Приднестровском университете Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов (далее – План-программа), которая представляет комплексно обоснованный перечень новшеств, подлежащих внедрению в среде вуза, в целях улучшения показателей качества интеграции и качества формирующе-развивающей среды вуза.

Как было отмечено в содержании работы (§ 1.2.), для обеспечения внедрения инновационных преобразований в среде вуза оптимальным является программно-целевой подход, который предполагает четкое определение целей, формирование и выполнение алгоритма действий, направленных на достижение этих целей. Программно-целевой подход является одним из ведущих в современном менеджменте, так как позволяет не только находить наиболее оптимальные варианты преобразований, но и координировать планирование, управление, обеспечение и контроль процесса изменений. Программно-целевой подход позволяет повлиять на системное развитие среды вуза, сопровождающееся появлением нового качества в составе, структуре, функциях, организации и результатах.

Новизна План-программы заключается в том, что содержание научной, учебной и внеучебной деятельности студентов интегрируется на основе компетентностного подхода, в целях повышения качества формирующе-развивающей среды вуза.

План-программа деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов (приложение 8) состоит из двух разделов: Паспорта Комплексного План-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов и Мероприятий Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов. Паспорт План-программы разработан в соответствии с теоретическими и праксиологическими основами организации и развития формирующе-развивающей среды вуза.

Выполнение мероприятий План-программы осуществлялось в университете в период 2015–2016 учебного года, и все структурные подразделения университета принимали участие в ее реализации. Основные цели ее реализации определены логикой организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которая подразумевает создание условий для удовлетворения потребностей индивида и общества в профессионально-личностном становлении и развитии студентов как компетентных специалистов на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности; повышение качества формирующе-развивающей среды вуза. Мероприятия План-программы сгруппированы в четыре раздела. Первый касается построения такого педагогического процесса, который бы способствовал интеграции на уровне документов, регламентирующих учебный процесс (образовательных планов, учебных программ/куррикулумов, учебно-методических материалов и т. д.), и корреляции внутри них; интеграции на уровне содержания (межпредметная и внутрипредметная интеграция, построение интегративных курсов, интегрированное обучение); интеграции на уровне процесса при многоуровневой подготовке. Отдельные пункты План-программы направлены на повышение профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава университета, что напрямую оказывает влияние на профессионально-личностное развитие студента и формирование его как компетентного специалиста.

Второй раздел План-программы направлен на создание условий для интеграции образования и науки посредством внедрения результатов научных исследований в учебный процесс, организацию функционирования вуза как единого учебно-научного комплекса; создание условий для подготовки научных кадров и внеучебной аудиторной работы субъектов образовательного процесса.

Третий раздел План-программы нацелен на организацию внеучебной формирующей (воспитательной) деятельности субъектов образовательного процесса, на развитие личностных качеств будущего специалиста, на формирование его готовности и способности к эффективной жизнедеятельности в различных контекстах. Поскольку воспитание наряду с обучением является одной из важнейших составляющих высшего образования, запланированные мероприятия направлены на создание условий для формирования единого образовательно-воспитательного пространства, позитивно ориентированной формирующей-развивающей среды.

Четвертый раздел План-программы посвящен развитию такого компонента интеграции, от которого зависит качество формирующе-развивающей среды вуза. Это интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем. Международное сотрудничество с вузами-партнерами, проведение международных научных, образовательных, общественно-значимых мероприятий является движущей силой, существенным обстоятельством профессионально-личностного становления и развития студентов.

План-программа послужила практико-ориентированной основой для проведения *формирующего этапа эксперимента*.

Описание формирующего этапа эксперимента приведено в Приложении 9.

- В целях выявления количественных и качественных изменений, характеризующих компоненты интеграции и формирующе-развивающую среду вуза в целом в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности после проведения формирующего эксперимента, мы провели *контрольный этап эксперимента*. Методика контрольного этапа исследования выстраивалась по аналогии с методикой констатирующего этапа.

С целью изучения и анализа динамики изменений показателей качества интеграции и в целом качества формирующе-развивающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко была повторно проведена диагностика. Первичная диагностика проводилась в мае 2015 г. для студентов-выпускников первой ступени ВПО 2014–2015 учебного года. Повторная диагностика была проведена в мае 2016 г. для студентов-выпускников первой ступени ВПО 2015–2016 учебного года уже после реализации Комплексного План-программы по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.

В повторном опросе приняли участие 580 респондентов. Определим значение частного отклика (показателя) для каждого компонента качества интеграции после проведения формирующего эксперимента и проанализируем динамику изменений.

X₃ *Уровень сформированности познавательного потенциала личности студента.*

С целью исследования динамики сформированности познавательного потенциала личности студента была повторно использована методика Т.Д. Дубовицкой «Тест-опросник уровня профессиональной направленности», так как этот уровень является фактором, влияющим на познавательную активность студентов во время учебы, на настойчивость в овладении профессией, на социальную активность после окончания учебы и успешность при устройстве на работу. Результаты и динамика исследования показали следующее (Рисунок 4.16.):

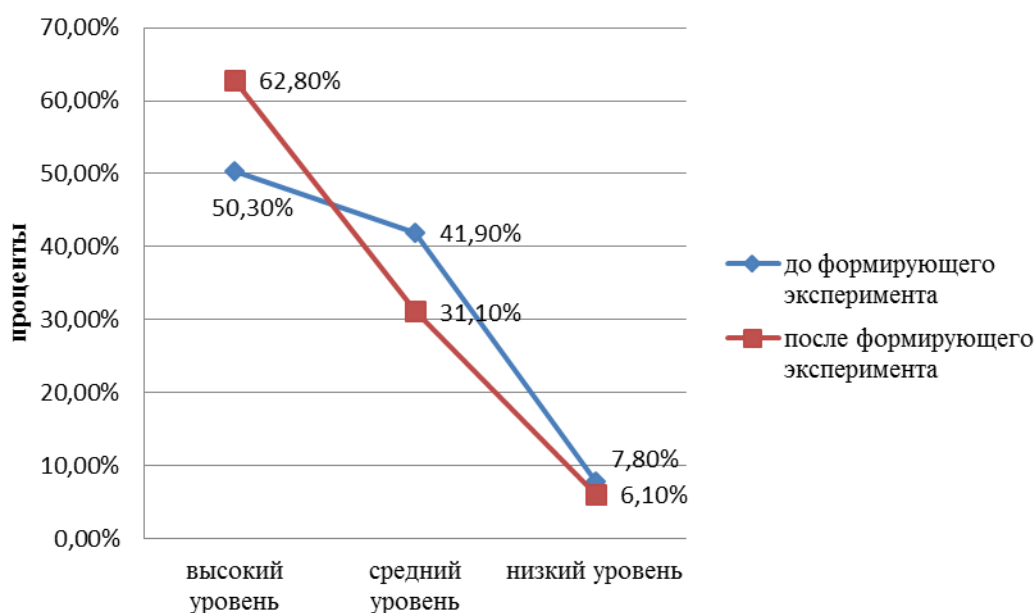


Рис. 4.16. Динамика сформированности профессиональной направленности студентов ПГУ

На основании анализа динамики развития профессиональной направленности выпускников вуза можно отметить следующее:

1. Большинство выпускников выявили высокий уровень профессиональной направленности как до проведения формирующего эксперимента, так и после. Прослеживается незначительная положительная динамика (с 50,3% до 62,8%). Это свидетельствует о том, что проведенные инновации в среде вуза дали положительные результаты и большее количество студентов к окончанию вуза стремятся к овладению профессией, получаемая профессия им нравится, в будущем они хотят работать в данном направлении.
2. Однако 6,1% студентов выпускных курсов даже в конце периода обучения в вузе выявили низкий уровень профессиональной направленности (в том числе низкий уровень сформированности познавательного потенциала личности студента). Это

является показателем того, что поступление в вуз не было обусловлено интересом к профессии, и во время обучения он так и не возник. Приобретенная в вузе профессия им неинтересна и трудоустройство планируется в другой сфере деятельности.

Дополнительно проведен анализ по отдельным вопросам методики, он представлен в Таблице 4.11.

Таблица 4.11. Сравнительный анализ показателей Теста-опросника
уровня профессиональной направленности

Параметр	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
Если бы представилась возможность начать учиться заново, выбрали бы ту же профессию, которую получили в вузе	64,8%	71,2%
Учатся на своем факультете, так как нравится профессиональная деятельность, решение принято осознанно	82,8%	85,1%
Учились в вузе, так как профессия для них значима, интересна	72,1%	74,8%
После окончания вуза будут дальше совершенствоваться и повышать квалификацию по получаемой профессии, чтобы работать более эффективно	60,6%	59,7%
Даже если будет трудно, будут стремиться работать по получаемой в вузе профессии	75,5%	88,9%

Таким образом, студенты - выпускники первой ступени ВПО ПГУ им. Т.Г. Шевченко выявили положительную динамику профессиональной направленности, что свидетельствует о сформированности познавательного потенциала личности студентов; мотивированности и правильности их профессионального выбора, а также о правильно организованной работе в вузе, направленной на профессионально-личностное становление и развитие студентов. Однако выявлен и низкий уровень (6,1%) профессиональной направленности студентов после формирующего эксперимента. В этом случае следует говорить о том, что либо часть молодых людей недостаточно обдуманно выбирали сферу будущей профессиональной деятельности, в результате чего оказались не мотивированны на овладение данной специальностью (субъективные факторы), либо на их профессиональную направленность повлияли внешние факторы (отсутствие выбора, давление родителей, социально-экономические условия и т. п.)

X₄ Уровень сформированности общекультурных компетенций студентов.

X₈ Уровень сформированности общенаучных и инструментальных компетенций студентов вуза.

С целью исследования динамики сформированности общекультурных, общенаучных и инструментальных компетенций студентов использована методика «Оценка уровня конкурентоспособности личности» В.И. Андреева.

Результаты исследования динамики сформированности конкурентоспособности студентов ПГУ показали следующее:

- количество студентов, обладающих достаточно высоким уровнем конкурентоспособности и составило 37% от опрошенных студентов вуза, в пределах средней нормы находятся более 63%. т.е. основное количество опрошенных студентов вуза обладают достаточной целеустремленностью, понимают значимость непрерывного самообразования и стремятся к профессиональному росту.

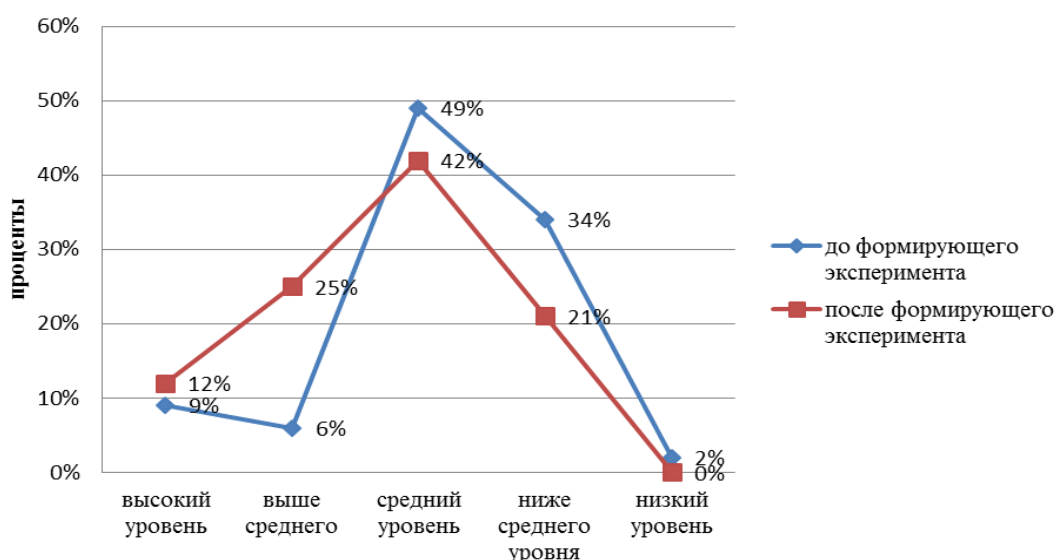


Рис. 4.17. Динамика сформированности конкурентоспособности студентов ПГУ (общекультурных компетенций)

Сравнительный анализ по параметрам конкурентоспособности представлен в Таблице 4.12. Также можно отметить, что наиболее сформированными у студентов старших курсов являются такие качества как целеустремленность, трудолюбие и рискованность, а также стремление к качественной деятельности и лидерству. При этом следует отметить, что после формирующего эксперимента увеличилось количество студентов, выявивших стремление к непрерывному развитию и профессиональному росту, включающее формирование общенаучной и универсальной компетентности, поскольку эти качества являются основой конкурентоспособности современного специалиста.

Таблица 4.12. Сравнительный анализ по параметрам конкурентоспособности

Параметр	Описание	До формирующего эксперимента	После формирующего эксперимента
<i>Целеустремленность</i>	Наличие четких профессиональных целей и ценностных ориентаций	74,9%	85,6%
<i>Трудолюбие</i>	Трудолюбие, умение преодолевать внутреннюю лень, при осознании ценности получаемой профессии	84%	87,1%
<i>Рискованность</i>	Решительность, умение принять обдуманное самостоятельное решение	78,4%	79,2%
<i>Независимость</i>	Стремление высказать свою точку зрения, умение учитывать мнение других, независимость от авторитетов	45,4%	57,1%
<i>Лидерство</i>	Проявление выраженных лидерских качеств и коммуникабельности в период обучения в вузе	56,2%	58,2%
<i>Способность к непрерывному развитию</i>	Общекультурная компетентность, систематические занятия по самообразованию, саморазвитию, анализ свои успехов и промахов; планирование своей жизни и своего проф. развития	15,3%	32,8%
<i>Стрессоустойчивость</i>	Высокий уровень стрессоустойчивости, владение навыками саморегуляции в конфликтах, сложных ситуациях	29%	34,1%
<i>Непрерывный профессиональный рост</i>	Сформированы общенаучные и универсальные компетенции. Стремление участвовать в семинарах, конференциях, дискуссиях. Повышение профессионального уровня за годы обучения в вузе, стремление к профессиональному развитию	33,3%	52,1%
<i>Качественный конечный продукт труда</i>	Стремление к качественной работе, к высоким результатам профессиональной деятельности	60,1%	68,2%

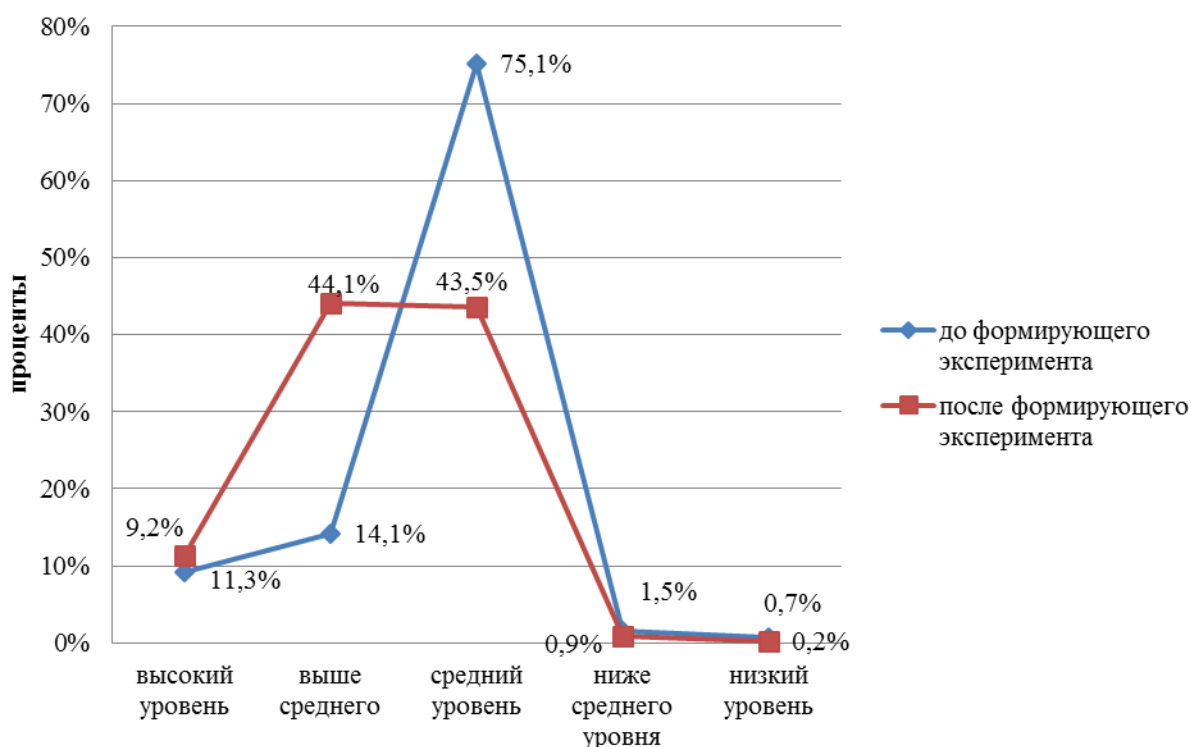


Рис. 4.18. Динамика сформированности конкурентоспособности студентов ПГУ (общенаучные и универсальные компетенции)

Таким образом, студенты выявили положительную динамику формирования конкурентоспособности, что наглядно представлено на Рисунке 4.18. К концу обучения, по окончании формирующего эксперимента большинство из них выявили средний и высокий уровень конкурентоспособности. Сформированность общекультурных компетенций на уровне выше среднего (среднее значение частного отклика – 7,9), сформированность общенаучных и универсальных компетенций также преобладает средний и высокий уровень (среднее значение частного отклика – 7,4). Они мотивированы на деятельность в выбранной сфере профессиональной деятельности, имеют достаточно четкие цели и ориентиры, достаточно трудолюбивы и готовы к обдуманному риску. Студенты понимают значимость качественной работы и стремятся к хорошему итогу в любой деятельности. У студентов повысилось стремление к саморазвитию и самореализации и осознание значимости непрерывного образования. Но при этом они обладают недостаточно развитыми коммуникативными и организаторскими способностями, которые необходимы современному выпускнику вуза, а также зависимы от мнения авторитетов и не всегда умеют адекватно реагировать на возникающие сложности.

В целях исследования динамики удовлетворенности студентами отдельных аспектов, связанных с обучением в вузе (частного отклика X_7 (уровень

удовлетворенности студентов учебной деятельностью), X_{12} (уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе), X_{13} (уровень взаимоотношений «преподаватель–студент с точки зрения студентов вуза)) был повторно применен Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью (УУД) Л.В. Мищенко.

Анализ результатов показал следующее:

Шкала удовлетворенности учебным процессом (УУ) – показатель 8,2 б. (выше средней нормы, показатель повысился). Во всех опрошенных группах выявлен показатель среднего и высокого уровней.

Шкала удовлетворенности отношениями и взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета. Средний балл 6,4 (средний уровень, показатель повысился).

Шкала удовлетворенности жизнедеятельностью в вузе (УЗ) – 8,1 б. (выше средней нормы, показатель повысился). Включает в себя:

Удовлетворенность воспитательным процессом в вузе (УВ) – 7,3 б. (показатель в пределах нормы, повысился). Студенты удовлетворены воспитательным процессом.

Удовлетворенность получаемой профессией (УП) 7,1 б. (показатель в пределах нормы, повысился).

Удовлетворенность отношениями и взаимодействием с однокурсниками (УО) – 7,4 б. (показатель – в пределах нормы, повысился).

В целом можно отметить, что по всем показатели по всем параметрам оценки различных аспектов организации учебной деятельности в Приднестровском университете произошла положительная динамика (Рисунок 4.19.).

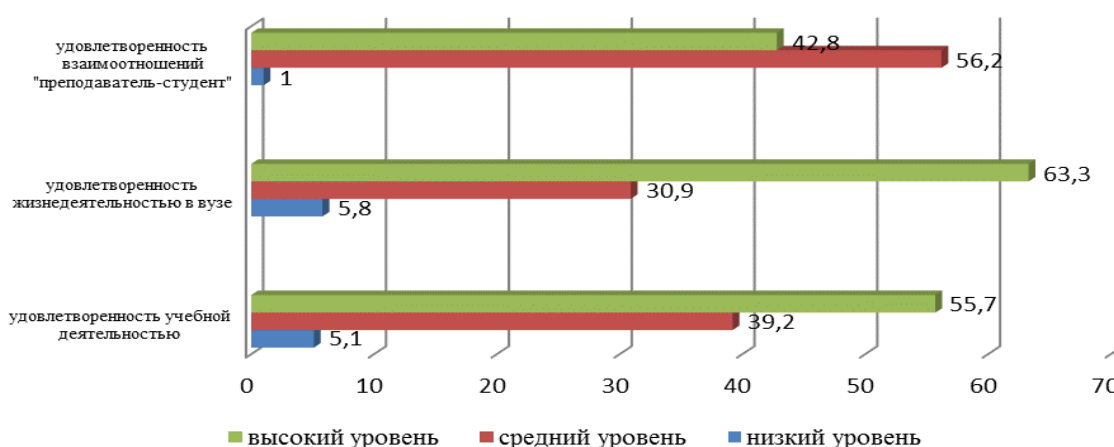


Рис. 4.19. Показатели (%) уровней удовлетворенности студентов различными аспектами обучения в вузе (после формирующего эксперимента)

На основании изложенного можно сделать вывод:

- у студентов вуза преобладает *высокий уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью* (X_7) – 55,7% от опрошенных респондентов. Средний уровень выявили 39,2% от опрошенных студентов. Таким образом, студенты вполне удовлетворены учебным процессом, достаточно заинтересованы в овладении знаниями, умениями и навыками, необходимыми в будущей профессии. Многие студентов берут на себя ответственность за успехи и неудачи в учебной деятельности. Низкий уровень удовлетворенности выявили 5,1% респондентов;
- у студентов вуза преобладает *высокий уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе* (X_{12}) 63,6% респондентов. 30,9% от опрошенных студентов выявили средний уровень удовлетворенности. Студенты отмечают, что в вузе создаются достаточные условия для личностного роста, организуются мероприятия, которые способствуют развитию активности, формируют потребность влиять на жизнь в университете (самоуправление). Большинство студентов мотивированы на обучение в вузе, приобретение профессии. Студенты удовлетворены межличностными отношениями в студенческой группе, отмечают, что могут свободно выражать свое мнение, в отношениях преобладают одобрение и поддержка. Ребятам нравится участвовать в совместных делах, вместе проводить свободное время. Низкий уровень удовлетворенности жизнедеятельностью в вузе выявили 5,8% респондентов;
- у студентов преобладает *средний уровень удовлетворенности взаимоотношениями «преподаватель-студент»* (X_{13}) - 56,2% респондентов. 42,8% от опрошенных студентов выявили высокий уровень удовлетворенности. Данные студенты считают, что в вузе проявляется забота и уважение к студентам, взаимоотношения с преподавателями достаточно хорошие. Студенты демонстрируют зависимость от учебной деятельности, у них доминируют мотивы приобретения знаний. Всего 1% респондентов выявили низкий уровень удовлетворенности взаимодействием с педагогами.

С целью изучения уровня удовлетворенности студентов обучением в вузе (X_{12}) был повторно применен Опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»

На основании анализа результатов исследования (Рисунок 4.20.) можно отметить, что достаточно высокий уровень удовлетворенности подготовкой в вузе к будущей профессиональной деятельности выявили 69% от опрошенных студентов. Это свидетельствует о мотивированности студентов, высокой оценке качества образования и

практической подготовкой в университете. Средний уровень удовлетворенности выявлен у 24% респондентов и у 8% заниженный уровень удовлетворенности подготовкой.

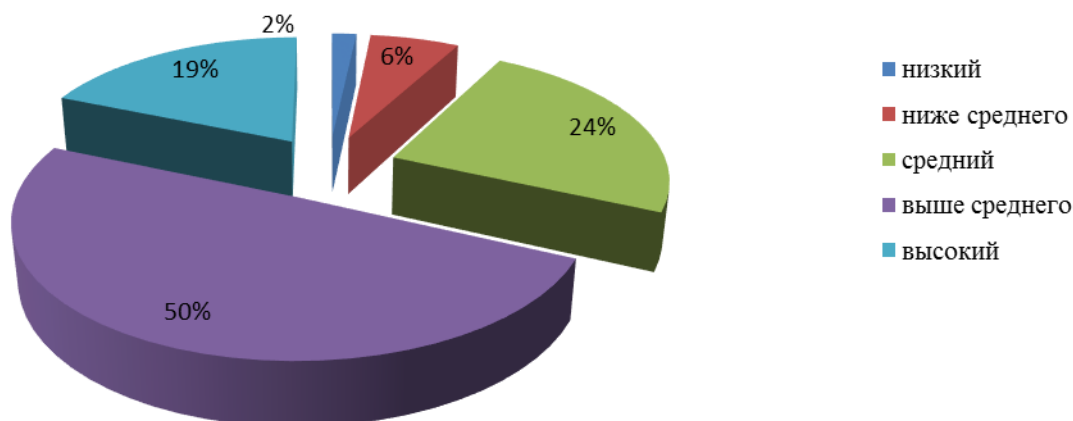


Рис. 4.20. Уровни удовлетворенности студентов ПГУ подготовкой в вузе (после формирующего эксперимента)

Представим данные в Сводной Таблице 4.13. по результатам диагностики после проведения формирующего эксперимента.

Таблица 4.13. Сводная таблица по результатам диагностики после проведения формирующего эксперимента

X_i	Частный отклик	Методики	Уровни	Среднее значение частного отклика
X_3	Уровень сформированности и познавательного потенциала личности студента	«Диагностика уровня профессиональной направленности студентов» Т.Д. Дубовицкой	1-3 балла - низкий – 6,1% 4-6 баллов – средний – 31,1% 7-10 баллов – высокий – 62,8%	7,1
X_4	Уровень сформированности и общекультурных компетенций	«Тест оценки конкурентоспособности личности». В.И. Андреев	1-2 балла - низкий – 0% 3-4 балла - ниже- среднего – 21% 5-6 баллов - средний – 42% 7-8 баллов - выше среднего – 25% 9-10 баллов – высокий – 12%	7,9
X_6	Уровень удовлетворенности выпускников подготовкой к	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность	1-2 балла - низкий – 1,7% 3-4 балла - ниже- среднего – 6,2% 5-6 баллов - средний – 23,9% 7-8 баллов - выше среднего –	7,9

	профессиональной деятельности	студентов обучением в вузе»	49,5% 9-10 баллов – высокий – 18,7%	
X ₇	Уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) (Мищенко Л.В.)	1-3 балла низкий – 5,1% 4-6 баллов – средний – 39,2% 7-10 баллов – высокий – 55,7%	8,2
X ₈	Уровень сформированности и общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза	«Тест оценки конкурентоспособности личности». В.И. Андреев	1-2 балла - низкий – 0,2% 3-4 балла - ниже- среднего – 0,9% 5-6 баллов - средний – 43,5% 7-8 баллов - выше среднего – 44,1% 9-10 баллов – высокий – 9,2%	7,4
X ₉	Количество внутренних связей в вузе	Количественная характеристика	успеваемость студентов в %	83
X ₁₀	Количество внешних связей	Количественная характеристика	количество связей	101
X ₁₂	Уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе	Специально разработанный опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»	1-3 балла низкий – 5,8% 4-6 баллов – средний – 30,9% 7-10 баллов – высокий – 63,3%	8,1
X ₁₃	Уровень взаимоотношений «преподаватель-студент» с точки зрения студентов	Тест-опросник «Удовлетворенность учебной деятельностью» (УУД) (Мищенко Л.В.)	1-3 балла низкий – 1,0% 4-6 баллов – средний – 56,2% 7-10 баллов – высокий – 42,8%	6,4

В Таблице 4.14. и на Рисунке 4.12. проиллюстрируем динамику изменений по всем значениям частных откликов показателей качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности до и после проведения формирующего эксперимента.

Таблица 4.14. Таблица значений частных откликов показателей качества интеграции до и после формирующего эксперимента

X _i	Среднее значение частного отклика до формирующего эксперимента	Среднее значение частного отклика после формирующего эксперимента
X ₃	6,8	7,1
X ₄	5,9	7,9
X ₆	7,1	7,9

X_7	6,9	8,2
X_8	6,2	7,4
X_9	61	83
X_{10}	65	101
X_{12}	6,8	8,1
X_{13}	5,1	6,4

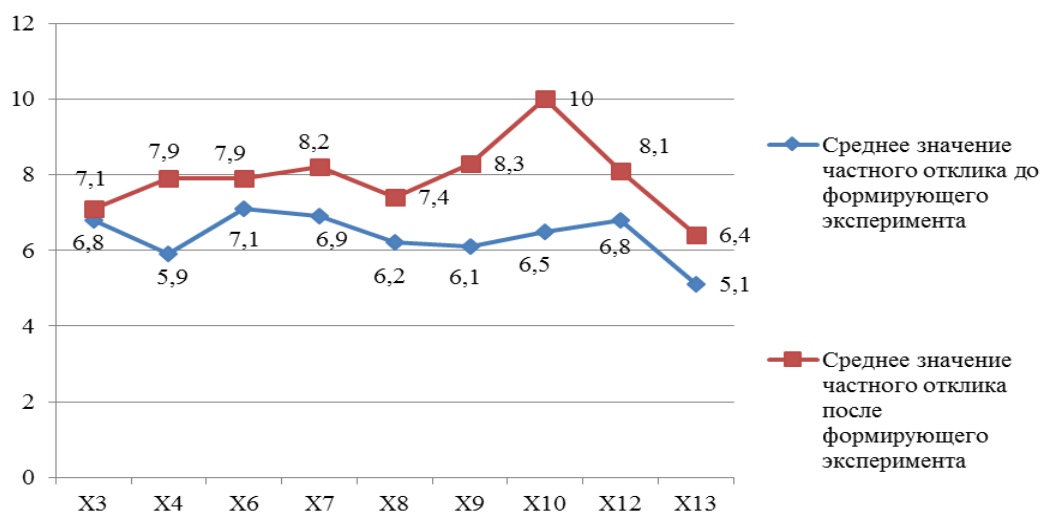


Рис. 4.22. Динамика изменений значений частных откликов показателей качества интеграции до и после формирующего эксперимента

На Рисунке 4.22 для удобства восприятия значения X_9 и X_{10} уменьшены в отношении 1:10.

При прослеживаемой положительной динамике по всем параметрам, наиболее значимые изменения произошли по показателям формирования общекультурных, общенаучных и универсальных компетенций студентов.

Динамика формирования общекультурных, общенаучных и универсальных компетенций студентов до и после проведенной работы представлена в сравнительной Таблице 4.15.

С целью оценки различия средних двух выборок нами был использован t-критерий Стьюдента. Данный непараметрический критерий позволил сопоставить средние значения несвязанных выборок, которые были неравны по величине. Изучалась значимость различий между выборками по частным откликам «Уровень сформированности общекультурных компетенций» (X_4), «Уровень сформированности общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза» (X_8).

Таблица 4.15. Динамика формирования общекультурных, общенаучных и универсальных компетенций студентов

x_i	Уровни до формирующего эксперимента	Среднее значение частного отклика	Уровни после формирующего эксперимента	Среднее значение частного отклика	t-критерий Стьюдента
X_4	1-2 балла - <u>низкий</u> – 1,9% 3-4 балла - <u>ниже-среднего</u> – 34% 5-6 баллов - <u>средний</u> – 48,8% 7-8 баллов - <u>выше среднего</u> – 6,48% 9-10 баллов – <u>высокий</u> – 8,77%	5,9	1-2 балла - <u>низкий</u> – 0,9% 3-4 балла - <u>ниже-среднего</u> – 7,2% 5-6 баллов - <u>средний</u> – 21,4% 7-8 баллов - <u>выше среднего</u> – 51,7% 9-10 баллов – <u>высокий</u> – 18,8%	7,9	$t_{эм} = 18.2$ $t_{кр} = 3.36$ для $p \leq 0.01$
X_8	1-2 балла - <u>низкий</u> – 0,7% 3-4 балла - <u>ниже-среднего</u> – 1,5% 5-6 баллов - <u>средний</u> – 75,1% 7-8 баллов - <u>выше среднего</u> – 14,1% 9-10 баллов – <u>высокий</u> – 9,2%	6,2	1-2 балла - <u>низкий</u> – 0,2% 3-4 балла - <u>ниже-среднего</u> – 0,9% 5-6 баллов - <u>средний</u> – 43,5% 7-8 баллов - <u>выше среднего</u> – 44,1% 9-10 баллов – <u>высокий</u> – 11,3%	7,4	$t_{эм} = 6.7$ $t_{кр} = 3.71$ для $p \leq 0.01$

Обнаруженные различия между частным откликами «Уровень сформированности общекультурных компетенций» (X_4), «Уровень сформированности общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза» (X_8) до и после формирующего эксперимента значимы более чем на 0,1%-уровне. X_4 составляет $t_{эм} = 18.2$ при $t_{кр} = 3.36$, для частного отклика X_8 составляет $t_{эм} = 6.7$ при $t_{кр} = 3.71$.

Следовательно, мы можем утверждать, что произошло существенное повышение обозначенных показателей качества интеграции, то есть уровня сформированности общекультурных, общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза после проведения мероприятий формирующего эксперимента, что, безусловно, повысило качество формирующе-развивающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко.

Вычисления частных функций показателей качества интеграции после формирующего эксперимента приведены в приложении 10.

Значения частных функций показателей качества интеграции:

$$d_{10} = 0,999$$

$$d_4 = 0,976$$

$$d_8 = 0,923$$

$$d_9 = 0,986$$

$$d_{12} = 0,982$$

$$d_{13} = 0,849$$

$$d_7 = 0,984$$

$$d_3 = 0,932$$

$$d_6 = 0,976$$

На основании полученных значений частных функций показателей качества интеграции определим значение качества формирующе-развивающей среды вуза после проведения формирующего эксперимента.

$$\begin{aligned} D &= \sqrt[6,55]{d_{10}^{1,0} \cdot d_4^{0,8} \cdot d_8^{0,7} \cdot d_9^{0,7} \cdot d_{12}^{0,7} \cdot d_{13}^{0,7} \cdot d_7^{0,65} \cdot d_3^{0,65} \cdot d_6^{0,65}} = \\ &= \sqrt[6,55]{0,99^{1,0} \cdot 0,97^{0,8} \cdot 0,92^{0,7} \cdot 0,98^{0,7} \cdot 0,98^{0,7} \cdot 0,84^{0,7} \cdot 0,98^{0,65} \cdot 0,93^{0,65} \cdot 0,97^{0,65}} = \\ &= 0,952 \end{aligned}$$

Полученное значение D -функции соотнесем с табличными значениями функции полезности (Таблица 4.3.). Полученное нами значение находится погранично в интервале между показателями «хорошо» и «отлично». Это значит, что качественный уровень формирующе-развивающей среды ПГУ соответствует высокому уровню. На констатирующем этапе значение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза было равно значению 0,809 (средний уровень качества среды). После проведения формирующего эксперимента, внедрения и реализации инноваций План-программы значение обобщенной D -функции качества формирующе-развивающей среды вуза повысилось до значения 0,952, что соответствует ее высокому качественному уровню. Мы можем обоснованно констатировать, что произошло улучшение качества формирующе-развивающей среды Приднестровского государственного университета.

На основе результатов постэкспериментального среза можно сделать вывод, что реализация разработанных нами инновационных подходов по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности положительно влияют на профессионально-личностное становление студента как компетентного специалиста и качество формирующе-развивающей среды вуза.

4.3. Выводы по четвертой главе

1. В процессе исследования мы поставили задачу экспериментально обосновать и подтвердить эффективность предложенных научных и праксиологических основ организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного

подхода. Оценка качества формирующе-развивающей среды вуза проводилась по значениям сравниваемых компонентов и показателей качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Ключевым вектором процесса развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода выступило повышение уровня сформированности компетенций студентов.

2. В исследовании разработана и апробирована инновационная Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которая позволила поставить на математически обоснованный базис процесс оценки качества формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых компонентов и показателей качества интеграции. С помощью данной методики получены и обобщены новые научные факты, которые расширяют представления о возможностях диагностики и развития формирующе-развивающей среды вуза, повышения ее качества на основе интегрированного подхода и возможностях профессионально-личностного развития студента в данной среде как компетентного специалиста.
3. На основе разработанной Методики интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода и Праксиологического алгоритма деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов проведено эмпирическое исследование формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которое состояло из нескольких этапов.

На основании авторской Методики мы провели математически обоснованную интегральную диагностику качества формирующе-развивающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе (*констатирующий этап эксперимента*). По итогам широкомасштабной экспериментальной работы для оценки показателей качества интеграции нами были подобраны методики и диагностики и определены их частные отклики (показатели, результаты интеграции). Нами получено значение D -функции – обобщенного показателя качества результата, т. е. формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции. Данная обобщенная функция качества формирующе-развивающей среды вуза является количественным, однозначным, универсальным показателем качества исследуемого объекта, и мы использовали ее в качестве критерия оптимизации.

Опираясь на концептуальные основы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза, в соответствии целями, методологическими основаниями интегративной деятельности мы провели *формирующий этап эксперимента*. Разработка и реализация Комплексного План-программы развития формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов (комплексно обоснованный перечень новшеств, подлежащих внедрению в среде вуза), позволило структурировать и упорядочить управленческую деятельность руководящего состава вуза; преподавательскую, научную и воспитательную работу профессорско-преподавательского состава; учебную, внеучебную и научно-исследовательскую деятельность студентов.

В процессе исследования продиагностированы и определены частные отклики показателей качества интеграции до проведения формирующего эксперимента и после: Уровень сформированности познавательного потенциала личности студента; Уровень сформированности общекультурных компетенций; Уровень удовлетворенности выпускников подготовкой к профессиональной деятельности; Уровень удовлетворенности студентов учебной деятельностью; Уровень сформированности общенаучных и универсальных компетенций студентов вуза; Количество внутренних связей внутри образовательной системы вуза, которые проявляются в образовательной, научной и внеучебной деятельности студента и непосредственно оказывают влияние на успеваемость студентов; Количество внешних связей в вузе; Уровень удовлетворенности студентов жизнедеятельностью в вузе; Уровень взаимоотношений «преподаватель-студент» с точки зрения студентов.

По итогам проведения формирующего эксперимента – внедрения и реализации Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов – зафиксировано повышение качества формирующе-развивающей среды вуза по значениям сравниваемых показателей качества интеграции. Его результаты показали, что при прослеживаемой положительной динамике по всем параметрам, наиболее значимые изменения произошли по показателям формирования общекультурных, общенаучных и универсальных компетенций студентов.

На констатирующем этапе значение обобщенной D-функции качества формирующе-развивающей среды вуза было равно значению 0,809 (средний уровень качества среды). После проведения формирующего эксперимента, внедрения и реализации инноваций План-программы значение обобщенной D-

функции качества формирующе-развивающей среды вуза повысилось до значения 0,952, что соответствует ее высокому качественному уровню. Мы можем обоснованно констатировать, что произошло улучшение качества формирующе-развивающей среды вуза.

4. Верификация Модели организации и развития формирующе-развивающей среды вуза в рамках интегрированного подхода, проводимая в процессе опытно-экспериментальной работы на основании выделенных критериев, выявила результативность примененных подходов, принципов и технологий, достоверность выделенных закономерностей и механизмов.
5. На основе результатов постэкспериментального среза можно сделать вывод, что реализация разработанных нами инновационных подходов по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности положительно влияют на профессионально-личностное становление студента как компетентного специалиста и качество формирующе-развивающей среды вуза.
6. Проведенное исследование позволяет сформулировать выводы, имеющие не только констатирующий, но и прогностический характер. С учетом всех отмеченных противоречий содержания и современного состояния среды вуза данные выводы являются методологическими ориентациями педагогической деятельности с целью оптимизации перехода от условий, элементов, отдельных действий интеграции к системному процессу введения в практическую деятельность теоретических идей, концептуальных положений, праксиологических аспектов интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в вузе.

ОБЩИЕ ВЫВОДЫ И РЕКОМЕНДАЦИИ

Обобщая результаты проведенного исследования, есть основание заключить, что оно подтверждает правомерность и целесообразность разработки и внедрения теории и прaksiологии организации формирующе-развивающей среды вуза в педагогическую науку и практику [160].

Фундаментальный анализ организации и развития формирующе-развивающей среды вуза проведен как междисциплинарное исследование на основе интеграции предметных полей философии, общей педагогики, психологии, педагогики высшей школы, теории и методики профессионального образования. Средовой подход к исследованию интегрирует полученные результаты в контексте педагогической теории и практики.

Поставлена и решена научная проблема обоснования и разработки нового направления в педагогической науке: теории и прaksiологии организации формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, которое представляет систему теоретических взглядов, методологических установок, и прaksiологических подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза.

Целесообразным явилось изучение влияния интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности на организацию и развитие формирующе-развивающей среды вуза и профессионально-личностное развитие студентов как компетентных специалистов.

Проведенное теоретико-прикладное исследование проблемы организации формирующе-развивающей среды вуза позволило получить ряд научных и практических результатов. Выделим основные из них.

1. Обоснованы методологические подходы к организации формирующе-развивающей среды вуза с позиции организации ее структуры: системный, акмеологический, средовой, синергетический, интегрированный, аксиологический; с позиции приоритета самореализации человека в процессе образовательной деятельности: субъектный, компетентностный, культурологический позволили выделить ее атрибутивные характеристики, отличающие от всех других сфер и видов образовательной деятельности в обществе. Мы рассматриваем средовой подход в качестве способа преобразования, организации и развития среды, в которой создаются условия для протекания процессов формирования и развития личности студента как субъекта образовательного процесса [303, 138]. Качество формирующе-развивающей среды и качество подготовки студента определяются тем, насколько каждый студент как субъект образовательного процесса может

использовать возможности самореализации в научной, учебной и внеучебной деятельности, предоставляемые ему в среде вуза.

2. Организацию и развитие формирующе-развивающей среды вуза мы рассматриваем как инновационный процесс [157, 155]. Это дает возможность комплексно подойти к вопросу, какие преобразования в среде вуза необходимо провести, чтобы она стала формирующе-развивающей средой. Это предопределяется эффективным управлением (применением современных методов менеджмента) и осуществляется на основе внедрения инноваций для создания условий для повышения качества и разнообразия ресурсов данной среды, их эффективного использования в интересах профессионально-личностного развития студентов.
3. Интеграция научной, учебной и внеучебной деятельности представляет собой процесс и результат, направленный на организацию и развитие целого – формирующе-развивающей среды вуза посредством раскрытия их внутренних потенциальных возможностей [151, 152, 138, 142]. Применение интегрированного подхода к изучению среды вуза [143] было обусловлено необходимостью изучения особенностей влияния интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности на организацию формирующе-развивающей среды вуза и профессиональную подготовку специалистов в условиях данной среды [149]. В этой связи возникла потребность во всестороннем изучении содержания понятия «формирующе-развивающая среда», генезиса и сущностной характеристики этого феномена, а также разработки теории и прaksiологии интегрированного подхода к организации формирующе-развивающей среды вуза. Анализ теории и практики исследуемой проблемы в диалектической взаимосвязи позволил сформировать предметно-онтологическую схему познания формирующе-развивающей среды вуза [148, 147]. В ходе анализа проблемного поля исследования было показано, что оптимальным для организации формирующе-развивающей среды вуза является сочетание подходов, теоретических и эмпирических изысканий, позволяющих всесторонне изучить среду вуза, а также профессионально-личностное развитие субъекта в ней. Впервые в педагогической теории и практике сформулировано понятие «формирующе-развивающая среда» в контексте исследования.
4. В процессе исследования разработана и получила научно-методическое подтверждение Концепция формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода, опирающаяся на:
 - основные законы диалектики;
 - универсальные принципы научного познания, на которых строится

обоснование формирующе-развивающей среды вуза, а также подходы к ее организации и функционирования;

- методологические подходы, применяемые в процессе создания формирующе-развивающей среды вуза: с позиции организации ее структуры, а также с позиции приоритета самореализации человека в процессе образовательной деятельности;
- закономерности формирования формирующе-развивающей среды вуза;
- условия формирования формирующе-развивающей среды вуза;
- факторы формирования формирующе-развивающей среды вуза;
- продуктивные технологии организации формирующе-развивающей среды вуза;
- свойства формирующе-развивающей среды вуза;
- требования к среде вуза, с позиции выполнения условий для формирования и развития субъектов образовательного процесса;
- структуру формирующе-развивающей среды вуза [134, 303].

7. Построение и характеристика Структуры формирующе-развивающей среды вуза, которая представляет собой совокупность компонентов: Коммуникационно-информационный, который представлен информационным и коммуникационно-организационным элементами; Материальный компонент, который в свою очередь состоит из ресурсного и пространственно-предметного элементов; Содержательно-методический компонент, представлен программно-методическим и содержательным элементами позволило систематизировать элементы, имеющие объединяющее начало и определяющих функционирование и развитие среды вуза. Компонент имеет, с одной стороны, интегрирующий характер и влияющий на другие компоненты среды – с другой [303]. Установлено, что все перечисленные компоненты органически взаимосвязаны и взаимозависимы, каждый из них имеет свое место в общей структуре, которая определенным образом коррелируется между собой.

Показано, что достижение высокого уровня формирующе-развивающей среды обеспечивается рядом условий и факторов, то есть объективных значимых обстоятельств, от которых непосредственно или опосредованно зависит достижение уровня качества формирующе-развивающей среды вуза. Эти условия и факторы являются значимыми, так как в комплексе они обеспечивают активизацию и оптимизацию процесса профессионально-личностного развития субъекта в формирующе-развивающей среде, эффективность формирования компетенций [150].

8. Анализ рассмотрения концептуальных идей интегрированного подхода позволил выделить теории, лежащие в основе и отражающие глубинную сущность процессов интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности. Это теории – деятельности, личности, куррикулума, объединяет которые системно-деятельностный подход [158]. Комплементарность как универсальный механизм интеграции обеспечивает целостность формирующе-развивающей среды вуза и связана с сознательными действиями студентов по освоению знаний, умений, ценностных ориентаций в научной, учебной и внеучебной деятельности. Матрица интеграции общих и специальных (по видам деятельности) компетенций позволяет увидеть связующую роль всех видов компетенций при интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Интеграция имеет в основе направляющий центр-стержень – компетенции – пронизывающий все ее составляющие. Таким образом, происходит «стержнезация» формирующе-развивающей среды вуза. Разработаны содержательные направления, компоненты и показатели (результаты) интеграции научной, учебной, внеучебной деятельности [151, 152, 154].
9. Сконструирована структурно-содержательная Модель организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода [156], в которой несколько блоков: целевой, организационно-управленческий, концептуально-методологический, структурно-содержательный, деятельностный, результативный. Достоинством Модели является ее «переносимость» в среду иного вуза. Модель позволяет комплексно рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко его изучить, охватить в единое целое процесс организации формирующе-развивающей среды вуза: основные направления, этапы, компоненты, виды деятельности и т.д., обеспечивающие ее устойчивое развитие.
10. На основе Концепции и Модели была разработана и внедрена Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода, в процессе экспериментального исследования доказана её эффективность [156, 159]. В соответствии с Праксиологическим алгоритмом деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов [154] была проведена экспериментальная апробация разработанных подходов к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.

Экспериментальное исследование среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь позволило нам увидеть актуальность и необходимость работы по развитию

формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности [160]. Результаты констатации отражают реальное де-факто и являются аргументом в пользу проведения интегративных мероприятий Комплексного план–программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов. Педагогический эксперимент доказал эффективность проделанной работы по развитию формирующе-развивающей среды вуза, направленной на профессионально-личностное становление и развитие студента как компетентного специалиста. Его результаты показали, что разработанные нами подходы, пути и механизмы улучшения показателей качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, позволяют улучшить качество формирующе-развивающей среды вуза в целом.

11. В целях достижения оптимизации процесса подготовки специалистов в формирующе-развивающей среде необходимо продолжить внедрение результатов исследования в образовательный процесс высших учебных заведений, реализующих многоуровневую подготовку специалистов. Результаты проведенного исследования целесообразно сделать предметом дискуссий, «круглых столов», практических занятий, продолжить научные исследования аспектов средообразования и личностно-профессионального развития субъектов в образовательных и социокультурных средах.

Полученные в ходе исследования теоретико-методологические выводы и прикладные результаты [160] задают направления дальнейшей научной разработки проблемы организации формирующе-развивающей среды в акмеологии, психологии, педагогике и в других науках, исследующих человека как целостность и среду его развития. Перспективными направлениями дальнейших исследований представляются: различные аспекты личностно-профессионального развития специалистов в формирующе-развивающей среде; исследование тенденций трудоустройства выпускников различных уровней на международном рынке труда (инициация социальной активности и мобильности среды вуза); проблемы контроля качества образования как в международном, общегосударственном, так и во внутривузовских масштабах и т.д.

12. Поставленные в исследовании вопросы по разработке и обоснование теории и практики интегрированного подхода к организации и развитию среды вуза, экспериментальной апробации разработанных: Концепции формирующе-развивающей среды вуза в рамках постмодернистского подхода, Модели

организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода; Праксиологического алгоритма деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов; Инновационной Методики интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода решены. Систематизированы научно-теоретические исследования генезиса проблемы [303, 156, 159].

Разработанная совокупность концептуальных положений и выводов содержит решение новой научной проблемы разработки и обоснования теории и праксиологии интегрированного подхода к организации и развитию формирующе-развивающей среды вуза. Расширен и уточнен категориальный аппарат педагогики за счёт дефиниции понятий «формирующе-развивающая среда», «внеучебная деятельность». Все это является существенным вкладом в развитие научного направления «общая теория воспитания».

В целом исследование проблемы организации и развития формирующе-развивающей среды вуза отвечает научным критериям фундаментальности, актуальности, современности, перспективности, самостоятельности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Andrițchi V. *Metodologia managementului resurselor umane în instituția școlară*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2009. 133 p.
2. Andrițchi V. *Teoria și metodologia managementului resurselor umane în învățământ*. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: PRINT-Caro SRL, 2012. 288 p.
3. Baci S. *Managementul calității în învățământul superior*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2010. 188 p.
4. Baci S. *Paradigma managementului calității în instituțiile de învățământ superior*. Chișinău: ASEM, 2014, 437 p.
5. Bârlogeanu L. *Paradigma educațional-umanistă în contextual postmodernității*. În: *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri applicative*. Iași: Polirom, 2002, p. 23-46.
6. Blândul V. C. *Unele note caracteristice ale educației non-formale*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM, Chișinău: CEP USM, 2013, p.186-188.
7. Blându V.C. *Bazele educației non-formale*. Cluj-Napoca: Mega, 2015. 220 p.
8. Bolboceanu A. *Viziunea comunității academice asupra calității învățământului superior în Republica Moldova*. Institutul de Științe Publice. http://www.ipp.md/files/Publicatii/2007/Studiu_Bolboceanu_Aglaida.doc (посетил 20.06.2016).
9. Brătianu C. *Managementul calității și cultura instituțională în universități*. În: Q-Media, 2000, nr.1, p.36-40.
10. Bucun N. et al. *Managementul evaluării calității în învățământ. Program de formare continuă în domeniul managementului educațional. Modulul 6*. Chișinău: Institutul de Instruire Continuă, 2004. 224 p.
11. Bucun N., Musteață S., Guțu Vl., Rudic Gh. *Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Moldova*. Chișinău: Editura Prometeu, 1997, 399 p.
12. Bucun N., Caisin S., Rudic Gh. *Managementul resurselor umane. Modulul 3* / Institutul de Instruire Continuă. Chișinău: S.n., 2004. 300 p.
13. Bucun N., Pogolșa L., Bolboceanu A., et al. *Standarde de competență -instrument de realizare a politicilor educaționale*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 270 p.
14. Buzărnescu Șt. *Introducere în sociologia organizațională și a conducerii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 237 p.
15. Callo T. *Fundamente pedagogice ale integralității dezvoltării profesionale a cadrelor*

- didactice și a educației lingvistice a elevilor: Teză de doctor habilitat în pedagogie. Chișinău, 2006. 294 p.*
16. Callo T. *O pedagogie a integralității. teorie și practică*. Chișinău: CEP USM, 2007. 171 p.
 17. Callo T. *Calitatea cadrului didactic ca intensiune*. În: *Didactica Pro*, 2008, nr.4-5 (50-51), p.38-41.
 18. Cerghit I. *Sistem de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis, 2002.
 19. Ciolan L. *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom, 2008.
 20. Ciolan L. *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom, 2008. 260 p.
 21. Ciorbă C., Ioniță T., Țapu I. *Cercetarea nivelului pregătirii motrice a studentelor din învățământul universitar*. În: *Probleme ale științelor sociumane și modernizării învățământului*. Vol.II. Chișinău, 2012, 284 p.
 22. Ciorbă C., Ioniță T. *Gradul de implicare în activitățile sportive a studenților din învățământul superior*. În: *Materialele conferinței de totalizare a muncii științifice și științifico-didactice a corpului profesoral-didactic pentru anul 2012, "Probleme ale științelor Socioumanistice și Modernizării învățământului"*, Chișinău, 2013, Volumul 1, p.394-400.
 23. *Codul Educației al Republicii Moldova*. Hotărârea Guvernului Republicii Moldova nr. 868 din 08.10.2014. În: *Monitorul Oficial al Republicii Moldova*, 2014, nr. 319-324.
 24. Cojocaru V. *Transferul inovațional în cadrul învățământului superior. Schimbări de paradigmă*. În: *Teoria și practica educațională*. Chișinău, 2008, Vol. III, p.179-186.
 25. Cojocaru V. *Managementul proceselor inovaționale*. În: *Simpozionul Național Kreatikon, Creativitate-formare-performanță*. Iași: Performantica, 2010, p.33-37.
 26. Cojocaru V. *Teoria și metodologia transferului inovațional în învățământul superior*. Chișinău: Editura Pontos, 2010. 244 p.
 27. Cojocaru V., Sacaliuc N. *Management educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei, 2013. 272 p.
 28. Cojocaru V.Gh. *Reforma învățământului: obiective, orientări, direcții*. Chișinău, 2005.
 29. Cojocaru V.Gh. *Calitatea în educație. Managementul calității*. Chișinău, 2007. 268 p.
 30. *Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova*. În: *Monitorul oficial al Republicii Moldova*, 1995.
 31. *Concepția modernizării sistemului de învățământ în Republicii Moldova*. Chișinău, 2006.

52 p.

32. Cristea S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010, 400 p.
33. Cristea S. *Dicționar enciclopedic de pedagogie*. Volumul I. București: Didactica Publishing House, 2015, 831 p.
34. Cucuș C. *Pedagogie*. Ediția a II-a revăzută și adăugită. Iași: Polirom, 2006.
35. Cuznețov L. *Educație prin optim axiologic*. Chișinău, 2010. 240 p.
36. Dafinoiu I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Polirom, 2000. 232 p.
37. Dancă W. *Logica filosofică. Aristotel și Toma de Aquino*. Iași: Polirom, 2002. 320 p.
38. Dandara O. *Dimensiuni și preocupări ale unui învățământ de calitate*. În: Didactica Pro, 2008, nr.4-5 (50-51), p.22-25.
39. Dandara O. *Ghidarea și proiectarea carierei în contextul educației permanente*. Chișinău: CEP USM, 2012, 227 p.
40. Dandara O. *Rolul mediului social și al particularităților individuale asupra opțiunii profesionale și evoluției în carieră*. In: Didactica Pro, nr.5-6, 2013, p.13-19.
41. Dandara O. *Rolul standardelor de calitate în învățământul superior*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovațional”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie, 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2016, p.13-21.
42. Guțu Vl., Muraru E., Dandara O. *Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar: Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2003. 86 p.
43. Guțu Vl. ș.a. *Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Oriențări. Strategii*. Coord. Gh.Rusnac. Chișinău: CEP USM, 2007. 164 p.
44. Guțu Vl., Callo T., Cojocaru V. ș.a. *Integrarea științei și a învățământului superior: Concepții. Oriențări. Strategii*. Coord. G. RUSNAC. Chișinău, USM. Centrul de Politici Educaționale: CEP USM, 2007. 164 p.
45. Guțu Vl., Chiriac A. *Educația interculturală în învățământul superior*. Chișinău: Combinatul Poligrafic, 2013. 208 p.
46. Guțu Vl. ș.a. *Managementul educațional. Ghid metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2013. 532 p.
47. Guțu Vl. *Obiectivele educaționale versus competențe: abordare teleologică*. În: Revista Educația omului de azi pentru ziua de mâine, 2013, nr 10, p. 20-29.
48. Gutu Vl. *Pedagogie*. Chișinău: CEP USM, 2013. 507 p.
49. Guțu Vl. *Concepția managementului calității în învățământul general*. În: Revista Studia

- Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației, 2013, nr 5 (65), p. 3-10.
50. Guțu VI. *Curriculum educațional. Cercetare. Dezvoltare. Optimizare*. Chișinău: CEP USM, 2014. 230 p.
 51. Guțu VI., Vicol M. *Tratat de pedagogie – între modernism și postmodernism*. Iași: Performantica, Institutul Național de Inventică, 2014. 554 p.
 52. Guțu VI., Șevciuc M., Cojocaru V. *Managementul educațional. Referențial științific și metodologic*. Chișinău: CEP USM, 2014. 111 p.
 53. Guțu VI. *Învățământul superior și piața muncii: orientări și tendințe de interconexiune*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie, 2014, USM, Chișinău: CEP USM, 2014, p.8-13.
 54. Guțu VI. *Problema personalității în educație: specificul abordării și legitățile de formare-dezvoltare*. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației, 2014, nr 5 (75), p.9-14.
 55. Guțu VI. ș.a. *Cadrul de referință al curriculumului universitar*. Chișinău: CEP USM, 2015. 128 p.
 56. Jalencu M. ș.a. *Sistemul inovativ al universității: intraprenoriatul mediului universitar (pe exemplul Universității de Stat din Moldova): Compendiu metodologico-practice*. Coord. F. Paladi. Chișinău, USM: CEP USM, 2015. 288 p.
 57. Juran J.M. *Planificarea calității*. București: Teora, 2000, 424 p.
 58. Mânzat I. *Psihologia sinergetică*. București: Univers encyclopedic, 2010. 320 p.
 59. Muraru E., Todos P., Guțu A. *Repere conceptuale privind implementarea sistemului de management al calității în instituțiile de învățământ superior din Republica Moldova*. Chișinău: CEP USM, 2009, 39 p.
 60. Pânzaru I. *Asigurarea învățământului superior în țările Uniunii Europene*. București, 2005, 108 p.
 61. Patrașcu D. *Tehnologii educaționale*. Chisinau: Tipografia Centrală, 2005. 704 p.
 62. Patrașcu D., Crudu V. *Standarde si standardizare în învățământ*. Chisinau: Liceym, 2006. 178 p.
 63. Patrașcu D., Roman A., Patrascu T. *Incursiuni în managementul anticriză*. Chisinau: AAP, 2009. 392 p.
 64. Patrascu D., Ursa A., Jinga I. *Managementul educațional preuniversitar*. Chisinau: ARC, 1997. 383 p.
 65. Păun E. *O lectură a educației prin grila postmodernității*. În: Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri applicative. Iași: Polirom, 2002, p. 13-14.

66. Platon C. *Evaluarea calității în învățământul universitar*. Chișinău: CEP USM, 2005. 276 p.
67. Platon C. *Psihodiagnostic organizational*. Chișinău: CEP USM, 2011, 232 p.
68. Platon C. *Psihodiagnostic educațional*. Chișinău: CEP USM, 2013, 220 p.
69. Șevciuc M. *Stimularea potențialului creativ la studenți*. În: Didactica universitară. Studii și experiențe. Chișinău: CEP USM, 2013, p.169-172.
70. Șevciuc M. *Tehnologii didactice moderne în învățământul universitar*. În: Didactica universitară. Studii și experiențe. Chișinău: CEP USM, 2013, p.59-64.
71. Silistraru V. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2006. 176 p.
72. Silistraru N. *Conștiința socială a tineretului studios*. În: Materialele conferinței internaționale științifico-practice: Problemele actuale în formarea profesională a specialiștilor în psihopedagogie și arta teatrală, Universitatea Slavonă, 20-21 octombrie, 2011, Chișinău, p.160-164.
73. Ștefan M. *Educația extracurriculară*. București: Editura Pro Humanitate, 2001.
74. Steiner R. *Înnoirea artei pedagogico-didactice prin știința spirituală*. Centrul pentru Pedagogia Waldorf din România, București, 1991.
75. Terentii M., Busuioc L. *Amprentă umanisă vizionară*. Concep. coord., red., aut. L.Busuioc. Trad. E.Cecan. Chișinău: ASEM, 2014. 310 p.
76. Verzea E. *Psihopedagogia integrării și normalizării*. București, 1992. 108 p.
77. Аксенова Н.И. *Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов*. В: Теория и практика образования в современном мире. Материалы междунар. науч. конф. Санкт-Петербург: Реноме, 2012, с. 140-142.
78. Ананьев Б.Г. *О проблемах современного человекознания*. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 257 с.
79. Андреев В.И. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
80. Андреева Г.М. *Психология социального познания*. Москва: Аспект пресс, 1997. 283 с.
81. Андрицки В. *Теоретические ценности менеджмента человеческих ресурсов в области образования*. В: Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. – Вип. 18, 2011, Збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, с. 228-234.
82. Анисимов О.С. *Акмеология и методология: проблемы психотехники и*

мыслетехники. Москва, 1998. 788 с.

83. Анисимов О.С. *Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления)*. Москва: Агровестник, 2000. 800 с.
84. Анисимов О.С. *Основы общей и управленческой акмеологии*. Москва: С.Е.Т., 1995. 272 с.
85. Аристов О.В. *Управление качеством*. Москва: Инфра-М, 2003. 367 с.
86. Артюхина А.И. *Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета)*: Автореф. дис. д-ра педаг. наук, Волгоград, 2007. 377 с.
87. Аршинов В.И. *Синергетика как феномен постнеклассической науки*. Москва: ИФРАН, 1999. 203 с.
88. Асмолов А.Г. *Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения*. В: Педагогика, 2009, №4, с. 18-22.
89. Бачу С. *Взаимодействие факторов качества учебного заведения*. В: «Качество. Инновации. Образование», Москва: 2012, nr.2 (81), p.6-10.
90. Бачу С. *Качество менеджмента – фактор качества учебного заведения*. В: GESJ: Education Science and Psychology, 2011, nr.2 (19), p.57-64.
91. Беликов В.А. *Образование. Деятельность. Личность*. Пенза: Академия Естествознания, 2010. 339 с.
92. Белкин А.С. *Основы возрастной педагогики*. Москва: Издательский центр Академия, 2000. 192 с.
93. Беляева А.П. *Методология и теория профессиональной педагогики*. Санкт-Петербург: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. 480 с.
94. Берулава М.Н. *Интеграция содержания образования*. Москва: Совершенство, 1998. 173 с.
95. Берулава М.Н. *Теория и практика гуманизации образования*. Москва: Гелиос, 2000. 336 с.
96. Беспалов П.В. *Акмеологическая концепция развития информационно-технологической компетентности государственных служащих*: Дис. д-ра педаг. наук. Москва, 2006. 718 с.
97. Бизяева А.А. *Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя*: Автореф. дис. канд. псих. наук. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.
98. Богданов Е.Н. *Введение в акмеологию*. Калуга: КГПУ, 2001. 145 с.
99. Бодалев А.А. *Личность и общение*. Москва: Педагогика, 1983. 328 с.

100. Бодалев А.А. *Вершина в развитии взрослого человека, характеристики и условия достижения*. Москва: Флинта, Наука, 1998. 168 с.
101. Божович Л.И. *Проблемы формирования личности*. Под ред. Д.И. Фельдштейна. 2-е изд. Москва: Изд-во Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. 352 с.
102. Болотина Л.А., Ильина Е.А. *Психология и педагогика. Конспект лекций*. Москва: Московский институт экономики, менеджмента и права. Кафедра истории и философии, 2005. 45 с.
103. *Большой толковый словарь русского языка*. Под ред. С.А. Кузнецова. Санкт-Петербург: Норинт, 2004. 1536 с.
104. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Парадигмальный подход*. В: Педагогика, 2004, № 10, с. 23-31.
105. Бондырева С.К. *Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды*. Москва: Изд-во МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 352 с.
106. Борщевич В.И. *Информационный феномен закона Ципфа*. В: Acta Academia. Chisinau: Evrica, 1997, с. 5-26.
107. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*. Под науч. ред. Н.К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
108. Брецинка В. *Метатеория воспитания: введение в основы науки о воспитании, философию воспитания и практическую педагогику*. Пер. с нем. О. Заякин, Р. Мних; редкол. Н. Евтух, В. Скотный, В. Кеминь; отв. ред. и предисл. В. Кортхаазе и др. Киев: Дрогобыч; Коло, 2006. 365 с.
109. Брунер Дж. *Психология познания*. Москва: Знание, 1977. 412 с.
110. Валицкая А.П. *Интеграция и стратегия педагогического образования*. В: Образование и культура Северо-Запада России. Санкт-Петербург, 1997, с. 76-82.
111. Вахницкая М.Г. и др. *Теоретико-методологические основы организации воспитывающей среды вуза*. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2014. 172 с.
112. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва, 1991. 211 с.
113. Выготский Л.С. *Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже*. Собр. соч., т. 2. Москва, 1982.
114. Выготский Л.С. *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика-Пресс, 1999. 533 с.
115. Гавров С.Н., Микляева Ю.В., Лопатина О.Г. *Воспитание как антропологический*

- феномен*. Москва: Форум, 2011. 240 с.
116. Гагарин А.В. *Природоориентированная деятельность учащихся как условие формирования экологического сознания*: Дис. д-ра педаг. наук. Москва, 2004. 196 с.
 117. Гергей Е. *История Папства*. Пер. с венг. О.В. Грошова. Москва: Республика, 1996. 463 с.
 118. Гершунский Б.С. *Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций)*. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.
 119. Гибсон Дж. *Экологический подход к зрительному восприятию*. Пер. с англ. А.Д. Логвиненко. Москва: Прогресс, 1988. 464 с.
 120. Гидденс Э. *Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь*. Москва: Весь мир, 2004. 116 с.
 121. Готт В.С., Семенюк З.П., Урсул А.Д. *Категории современной науки: Становление и развитие*. Москва, 1984. 268 с.
 122. Гусева А.С. *Оптимизация гуманитарно-технологического развития государственных служащих*: Автореф. дис. д-ра псих. наук, 1997. 450 с.
 123. Деркач А.А. *Методолого-прикладные основы акмеологических исследований*. Москва: РАГС, 1999. 392 с.
 124. Деркач А.А., Соловьев И.О. *Акмеологическая среда развития профессионала*. Воронеж: Научная книга, 2006. 168 с.
 125. Дерябо С.Д. *Учителю о диагностике эффективности образовательной среды*. Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. Москва: ЦКФЛ РАО, 1997. 214 с.
 126. Добров Г.М. *Наука о науке*. Отв. ред. Н.В. Новиков. Киев: Наукова думка, 1989. 271 с.
 127. Долгов Ю.А. *Статистическое моделирование*. 2-е изд., доп. Тирасполь: Полиграфист, 2011. 352 с.
 128. Дубовицкая Т.Д. *Диагностика уровня профессиональной направленности*. В: Психологическая наука и образование, 2004, № 2, с. 82-86.
 129. Еляков А.С. *Современное информационное общество*. В: Высшее образование в России, 2001, № 4, с. 77-85.
 130. Ени В.В. *Государственная политика в области воспитания и ее реализация в ВУЗе*. В: Проблемы образования и подходы к их решению. Сборник статей и тезисов научно-практической конференции и семинаров факультета педагогики и психологии. Тирасполь, ПГУ 2008. с.19.
 131. Ени В.В. *Психолого-педагогические аспекты в работе преподавателей ВУЗа со*

- студентами – первокурсниками. Практическое пособие для кураторов и преподавателей ВУЗа. Тирасполь, ПГУ 2008. с.3-5.
132. Ени В.В. *Качество образования и его влияние на формирование профессиональных навыков современной молодежи*. В: Геоэкологические и биоэкологические проблемы северного Причерноморья. Материалы III Международной научно-практической конференции. Тирасполь, 22-23 октября 2009. с.62-64.
 133. Ени В.В. *Социальные проекты и их реализация в ВУЗе*. В: Студенческая семья – здоровое поколение. Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции в рамках Года семьи в ПМР. Тирасполь, ПГУ 2009. с.18-21.
 134. Ени В.В. *Концепция воспитания студенческой молодежи в ПГУ*. Сборник нормативно-правовых и методических документов по основным направлениям деятельности ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Тирасполь, ПГУ 2010. с.393-398.
 135. Ени В.В. *О повышении воспитательного потенциала целостного образовательного процесса*. В: Научно-практический журнал Приднестровского научного центра Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь, 2012. с.25-29.
 136. Ени В.В. *Организация воспитательной работы как приоритетный фактор образования в ПГУ им. Т.Г. Шевченко*. В: Актуальные вопросы организации деятельности куратора в вузе. Материалы республиканской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году куратора в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 18 декабря 2012 г. Тирасполь, ПГУ 2012. с.13-19. УДК 378.14(478.9) (061.3) ББК Ч448.042 (4Мол5)30 А43.
 137. Ени В.В., Ени А.А. *Организация воспитывающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко, ориентированной на формирование культурных и духовных потребностей, нравственной культуры студента*. В: Актуальные вопросы организации деятельности куратора в вузе. Материалы республиканской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году куратора в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 18 декабря 2012 г. Тирасполь, ПГУ 2012. с.86-89. УДК 378.14(478.9) (061.3) ББК Ч448.042 (4Мол5)30 А43.
 138. Ени В.В. *Воспитывающая среда вуза, как условие и фактор развития личности студентов*. В: Актуальные вопросы воспитания студенческой молодежи в условиях модернизации российского образования. Материалы V Международной научно-практической конференции, 24–25 октября 2013 г. Орел: Госуниверситет-УНПК, 2013. с.35-41. УДК 378.013-057.875(062) ББК 74.58Я431 А43.
 139. Ени В.В. *Духовно-нравственные ценности как основа формирования*

- воспитывающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко*. В: Міжнародний науково-практичний журнал «Виховання і Культура» №1(32), 2013, Одеса. с.49-50.
140. Ени В.В. *Внеучебная деятельность как компонент образовательной среды вуза*. В: Научно-практический журнал Приднестровского научного центра Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь, 2013. с.11-15. УДК 378.4(478.9) П24.
 141. Ени В.В. *Современные подходы к воспитанию и образованию как основы формирования воспитывающей среды вуза*. В: Материалы V Пасхальных просветительских чтений, посвященных 700-летию со дня рождения преподобного Сергия Радонежского, 30 апреля 2014 г. Одесса: ЮНПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. с.86-92.
 142. Ени В.В. *К вопросу интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie, 2014, USM. Chișinău: CEP USM, 2014. ISBN 978-9975-71-675-8. p.260-265.
 143. Ени В.В. *Концептуальные положения внедрения интегративного подхода в среде организации высшего профессионального образования*. В: Научно-практический журнал Приднестровского научного центра Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь, 2014. с.41-43. УДК 378.4(478.9) П24.
 144. Ени В.В. *Творческая самореализация студентов в условиях воспитывающей среды вуза (на примере ПГУ им. Т.Г. Шевченко)*. В: Педагог XXI века. Материалы Международной научно-практической конференции. Тирасполь: ПГИРО, 2014. с.353-356. ББК 74.04я431 П24.
 145. Ени В.В. *Формирование воспитывающей среды Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, как пространства здорового образа жизни студентов*. В: Актуальные проблемы формирования здорового образа жизни студентов. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной Году здоровья в ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Тирасполь, ПГУ 2014. с.3-8.
 146. Ени В.В. *Воспитательная функция среды университета: состояние, проблемы, перспективы*. В: Тенденция развития психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, 8 июня 2015г. № II. Казань, 2015. с.37-39. ББК74Я43 (РИНЦ).
 147. Ени В.В. *Теоретические и практические аспекты проектирования формирующе-*

- развивающей среды вуза. В: Развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях перехода на новые стандарты системы образования. Материалы международной научно-практической конференции, 5 февраля 2015 г. Под общей ред. О.П. Нестеренко. Тирасполь: ПГИРО, 2015. с.481-484. ББК74.05я431 Р17.*
148. Ени В.В. *Тенденции в теории и практике формирующе-развивающей среды вуза. В: Наука, образование и культура. Международная научно-практическая конференция, посвященная 24-й годовщине образования Камратского государственного университета, 11февр. 2015 г. Т.1. Комрат: A&V Poligraf, 2015. ISBN 978-9975-83-001-0. 2015. С.352-355.*
 149. Ени В.В. *Интеграционные тенденции и процессы в вузе в современных условиях. В: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. VIII Международная научно-практическая конференция, 15–17 апреля 2015 г. Ч.1. Москва: РУДН, 2015. ISBN 978-5-209-06452-7. 552 с.*
 150. Ени В.В. *Интеграция учебной, научной и внеучебной деятельности как основополагающий фактор профессионально-личностного становления студентов. In: The Sixth International Conference Eurasian scientific development. Proceeding of the conference, August 18, 2015. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2015. 142 p. ISBN 13 978-3-903063-63-1, ISBN 10 3-903063-63-0, p.51-55.*
 151. Ени В.В. *Учебная деятельность в рамках интегрированного подхода. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2015. nr.5(85). ISSN 1857-2103. p.150-153.*
 152. Ени В.В. *Интегрированный подход к организации внеучебной деятельности студентов вуза. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2015. nr.9(89). ISSN 1857-2103. p.56-59.*
 153. Ени В.В. *Формирование и развитие личности студента в образовательной среде вуза: традиции и инновации. В: Воспитание студентов в современных условиях: содержание и механизмы. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной Году культуры в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 17 февраля 2016 г. Тирасполь, ПГУ 2016. с.3-8. УДК (37.01:378) (082) ББК Ч448.00я431 В77– ISBN 978-9975-3125-6-1. 359 с.*
 154. Ени В.В. *Праксиологические основы научной деятельности в среде высшего учебного заведения. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2016. nr.5(95). ISSN 1857-2103. p.162-165.*

155. Ени В.В. *Инновационный менеджмент проектирования и организации формирующе-развивающей среды вуза*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2016. nr.9(99). ISSN 1857-2103. p.130-134.
156. Ени В.В. *Модель и праксиологический алгоритм организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода*. În: Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer inovativ. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, organizate cu prilejul aniversării a 70 de ani de la fondarea USM. Chișinău: CEP USM, 2016, ISBN 9789975718264, p.111-116.
157. Ени В.В. *Применение методов стратегического маркетинга к процессу организации и развития формирующе-развивающей среды вуза*. В: Наука, техника, образование. №2(32). Москва, 2017. ISSN 2413-5801. с.94-97. (РИНЦ).
158. Ени В.В. *Теоретико-методологическое обоснование организации и развития формирующе-развивающей среды вуза*. В: Наука без границ: международный научный журнал. № 2(7). Москва, 2017. ISSN 2500-11911. с.46-52. (РИНЦ).
159. Ени В.В. *Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода*. В: Интернаука: научный журнал. №3(7). Часть 1. Москва: Изд. «Интернаука», 2017. ISSN 2542-0348. с.43-46. (РИНЦ).
160. Ени В.В. *Научно-методические основы организации формирующе-развивающей среды вуза*. Монография. Изд.2-е. Кишинэу: CEP USM, 2017. 200 р. CZU378 E63 ISBN 978-9975-71-890-5.
161. Ени В.В. *Обеспечение профессионально-личностного развития студента в условиях формирующе-развивающей среды современного вуза*. În: Revista Univers Pedagogic, Categoria C, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, nr.???, p.?-?, in press.
162. Ени В.В. *Сущностные механизмы интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе*. În: Revista „ACTA ET COMMENTATIONES”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria C, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), 2017, nr.10 (1), ISSN 1857-0623, in press.
163. Загвязинский В.И. *Теория обучения: современная интерпретация*. Москва: Издательский центр Академия, 2001. 192 с.
164. Закон РФ Об образовании от 10.07.1992 г. № 32661 (действующая редакция). Консультант Плюс – надежная правовая поддержка

http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (посетил 15.05.2013).

165. Зеер Э.Ф. *Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический анализ*. В: Образование и наука, 2003, № 5 (23), с. 79-90.
166. Зеер Э.Ф. *Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых: нач. проф. образование*. В: Психологическая наука и образование, 2004, № 3, с. 5-11.
167. Зигерт В., Ланг Л. *Руководитель без конфликтов*. Москва: Экономика, 1990. 337 с.
168. Иващенко А.В. *О механизме и важнейших факторах актуализации содержательно-процессуальной модели формирования экологоориентированного мировоззрения личности*. В: Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Психология и педагогика, 2007, № 3-4, с. 38-57.
169. Кашапов Р.Р. *Курс практической психологии*. Москва: АСТ-Пресс, 2008. 448 с.
170. Климов Е.А. *Психология профессионала*. Москва: ИГТП, Воронеж МОДЭК, 1996. 400 с.
171. Клинберг Л. *Проблемы теории обучения*. Москва, 1984. 256 с.
172. Ковалёв Г.А. *Психическое развитие ребенка и жизненная среда*. В: Вопросы психологии, 1993, № 1, с. 13-23.
173. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь*. Москва: Академия. 2000. 176 с.
174. Козловська І.М. *Інтегративний підхід до реалізації принципу гуманізації у професійній освіті*. В: Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія теорія, досвід, проблеми, 2007, вип. 14, с. 23-28.
175. Козырев В.А. *Гуманитарная образовательная среда педагогического университета: сущность, модель, проектирование*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 328 с.
176. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. *Педагогическое проектирование*. Под ред. И.А. Колесниковой. Москва: Издательский центр Академия, 2005. 288 с.
177. Конопкин О.А. *Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект)*. В: Вопросы психологии, 1995, №1, с. 5-12.
178. Конт О. *Дух позитивной философии. Тексты по истории социологии XIX–XX вв.* Москва, 1997. 512 с.
179. Корчак Я. *Правила жизни. Педагогическое наследие*. Москва, 1990. 267 с.
180. Кошкина И.В. *Интеграция предметно-содержательной информации педагогических дисциплин на модульной основе: Дис. канд. педаг. наук*. Саратов,

1998. 175 с.
181. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. 85 с.
182. Кречетников К.Г. *Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе*: Дис. д-ра педаг. наук. Владивосток, 2003. 407 с.
183. Крылова Н.Б. *Психологические проблемы исследования активности человека*. В: Вопросы психологии, 1984, № 3, с. 25-27.
184. Кукушкин В.С. *Общие основы педагогики*. Ростов-на-Дону: МарТ, 2002. 218 с.
185. Кустов Ю.А. и др. *Социальная компетенция педагога*. Самара: Изд-во ФГОУ СПО Самарский государственный колледж, 2010. 235 с.
186. Кустов Ю.А., Гусев В.А. *10 лекций по системному подходу в профессиональном образовании*. Самара, Тольятти, 2006. 90 с.
187. Лебедева В.П., Орлов В.А., Левин В.А. *Индивидуальные траектории образования учащихся профильной школы*. В: Ученик в обновляющейся школе. Под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. Москва, 2002, с. 307-321.
188. Левин К. *Теория поля в социальных науках*. Санкт-Петербург, 2000.
189. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1977.
190. Лернер И.Я. *Философия дидактики и дидактика как философия*. Москва: Изд-во РОУ, 1995. 44 с.
191. Лесгафт П.Ф. *Семейное воспитание ребенка и его значение*. Москва: Педагогика, 1991. 176 с.
192. Лийметс Х.И. *Групповая работа на уроке*. Москва: Знание, 1975. 64 с.
193. Лиферов А.П. *Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании*: Автореф. дис. д-ра педаг. наук. Рязань, 1997. 336 с.
194. Лиферов А.П. *Реинтеграция образовательного пространства СНГ: проблемы и перспективы*. В: Педагогика, 2000, № 8, с. 3-11.
195. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1992. 444 с.
196. Мазур И.И., Шапиро У. *Управление качеством*. Москва: Высшая школа, 2003. 344 с.
197. Максакова В.И. *Педагогическая антропология*. Москва, 2001. 208 с.
198. Максимова В.Н. *Акмеология последипломного образования педагога*. Санкт-Петербург: ГНУ ИОВ РАО, 2004. 225 с.
199. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*: Дис. д-ра педаг. наук. Москва,

1997. 193 с.
200. Мануйлов Ю.С. *Средовой подход в воспитании*. В: Педагогика, 2000, № 7, с. 36-41.
201. Мануйлов Ю.С., Шеек Г.Г. *Опыт освоения средового подхода в образовании*. Москва, Нижний Новгород, 2008. 222 с.
202. Маркович Д.Ж. *Социальная экология*. Пер. с серб. З.Т. Голенкова и др. Москва: РУДН, 1997. 436 с.
203. Мастерова В.А. *Воспитательно-образовательная среда вуза как средство развития творческой личности будущего государственного служащего*. Дис. канд. педаг. наук. Саратов, 2003. 183 с.
204. *Менеджмент*. Под ред. Ф.В. Прокофьевой. Москва: Знание, 2000. 288 с.
205. *Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательном процессе средних ПТУ*. Под ред. Ю.С. Тюнникова. Москва, 1988. 46 с.
206. Мехрабиан А. *Диагностика мотивации достижения*. В: Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва, 2002, с. 98-102.
207. Милграм С. *Эксперимент в социальной психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 336 с.
208. Мищенко Л.В. *К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности*. В: Вестник практической психологии образования, 2007, № 3, с. 122-128.
209. Морозов Ю.П. *Инновационный менеджмент*. Нижний Новгород: Изд-во ННГУ, 1997. 446 с.
210. Мудрик А.В. *Общение как фактор воспитания школьников*. Москва: Педагогика, 1984. 111 с.
211. Надюрмагомедов А.Н. *Интеграционные процессы в педагогическом образовании*: Дис. д-ра педаг. наук. Ростов-на-Дону, 1999. 365 с.
212. Налимов В.В., Дрогалина Ж.А. *Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного*. Москва, 1995. 432 с.
213. Нийт Т. *Плотность заселения и социальная патология: какую патологию искать?* В: Человек и среда: психологические проблемы. Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. Таллин, 1981, с. 122-128.
214. Нийт Т. *Развитие теорий о взаимоотношениях человека и среды*. В: Человек и среда: психологические проблемы. Под ред. Т. Нийта, М. Хейдметса, Ю. Круусвалла. Таллин, 1981, с. 58-59.

215. Нийт Т., Раудсепп М., Лийк К. *Обзор книг. Новые и старые книги по психологии среды (II)*. В: Срезовые условия групповой деятельности. Под ред. Х. Миккина. Таллин, 1988, с. 246-267.
216. Никитенко Е.В. *Понятие и принципы интеграции образования*. В: Наука образования, 2004, вып. 22, с. 92.
217. Новикова Л.И. *Педагогика детского коллектива. Вопросы теории*. Москва: Педагогика, 1978. 144 с.
218. Овчаренко О.В. *Концепция школьного куррикулума: у истоков теории и практики*. В: Сучасний соціокультурний простір 2016. XIII Міжнародна наукова інтернет-конференція, 2016.
219. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*. Москва, 1987. 685 с.
220. Орлов А.Б. *Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека*. В: Вопросы психологии, 1995, № 2, с. 5-18.
221. Орлов А.Б., Федосеев В.Н. *Менеджмент в техносфере*. Москва: Издательский центр Академия, 2003. 384 с.
222. Панов В.И. *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 352 с.
223. Парк Р.Э. *Человеческая экология*. В: Рабочие тетради по истории социологии. Классики современной теоретической социологии. Под ред. Н.Е. Покровского. Рига, 1992, вып. 1, с. 42-57.
224. Патрашку Д. *Управление человеческими ресурсами*. Chişinău: AAR, 2009. 216 р.
225. *Педагогика*. Под ред. П.И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 2003. 608 с.
226. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 272 с.
227. Пирогов Н.И. *Вопросы жизни. Избранные педагогические сочинения*. Москва: Педагогика, 1985. 496 с.
228. Подласый И.П. *Педагогика. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения*. Москва: Владос, 2001. 574 с.
229. Поливанова Н.И., Ривина И.В. *Принципы и форма организации совместной учебной деятельности*. В: Психологическая наука и образование, 1996, № 2, с. 52-62.
230. Поллард Дж. *Справочник по вычислительным методам статистики*. Москва: Финансы и статистика, 1982. 344 с.
231. Пригожин А.И. *Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы*

- инноватики). Москва: Политиздат, 1989. 271 с.
232. *Психологическая наука и образование*. Электронный журнал, 2012, №1. www.psedu.ru (посетил 12.09.2014).
233. *Психология: тесты, тренинги, словарь, статьи*. <http://azps.ru/> (посетил 09.11.2016).
234. *Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах*. Под ред. Е.А. Князева. 2-е изд., стер. Казань: Унипресс, 2002. 528 с.
235. Реале Д., Антисери Д. *Западная философия от истоков до наших дней*. Т.4. От романтизма до наших дней. Санкт-Петербург, 1997. 692 с.
236. Реан А.А. *Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. 255 с.
237. Рубцов В.В. *Развитие образовательной среды региона*. Москва: Педагогика, 1997. 145 с.
238. Селезнёва Е.В. *Развитие акмеологической культуры государственных служащих*: Дис. д-ра псих. наук. Москва, 2005. 670 с.
239. Семёнов И.Н. *Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач*. Москва, 1990.
240. Сергеев С.Ф. *Средоориентированное обучение как психолого-педагогическая концепция*. В: Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания. Сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. Пермь, 2001, с. 63-69.
241. Сериков В.В. *Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Москва, 1998. 180 с.
242. Симоненко В.Д. *Технологическая культура и образование*. Брянск: Изд-во БГПУ, 2001. 214 с.
243. Сластёнин В.А. и др. *Педагогика*. Под ред. В.А. Сластёнина. Москва: Издательский центр Академия, 2002. 576 с.
244. Слободчиков В.И. *О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования*. В: Экологическая психология: сборник тезисов 2-й Всероссийской конф. Москва: Экопси-центр РОСС, 2000, с. 336-337.
245. Слободчиков В.И. *Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе*. В: Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования. Отв. ред. И.С. Ладенко, 2007, с. 145-146.
246. Смирнов А.Г. *Об исходных понятиях формальной теории целостности. Системные исследования*. Москва: Издательство Наука, 1978.
247. *Советский энциклопедический словарь*. Под ред. А.М. Прохорова. 4-е изд. Москва:

- Советская энциклопедия, 1990. 1632 с.
248. *Современный словарь иностранных слов*. Санкт-Петербург: Дуэт, 1994. 645 с.
249. *Современный словарь по педагогике*. Под ред. Е.С. Рапацевича. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
250. *Современный толковый словарь*. Москва: Большая Советская Энциклопедия, 1997. 1168 с.
251. Соловьева Н.В. *Дидактическое моделирование профессиональной деятельности социального педагога в образовательном процессе университета*. Воронеж, 2002. 162 с.
252. Соловьева Н.В. *Социокультурная среда в профессиональном становлении личности*. В: Ежегодник Российского психологического общества. Т.7. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2003, с. 310-314.
253. Сорокин П.А. *Общедоступный учебник социологии: Статьи разных лет*. Изд. подгот. В.В. Сапов. Москва, 1994. 559 с.
254. Степнова Л.А. *Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих*: Дис. д-ра псих. наук. Москва, 2003. 565 с.
255. Тарасов С.В. *Образовательная среда и развитие школьника*. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2003. 139 с.
256. Тарасов С.В. *Образовательная среда как ресурс реализации национальной стратегии Наша новая школа*. В: Взаимодействие личности, общества и образования в современных социокультурных условиях. Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2009, с. 14-18.
257. Трикат Н.К. *Проблемы культуры межличностных отношений в жилой среде*. В: *Человек и среда: психологические проблемы*. Под ред. Т. Нийт, М. Хейдметс, Ю. Круусвалл. Таллин, 1981, с. 198-232.
258. Тюнников Ю.С. *Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательном процессе средних ПТУ*. Москва. 2008. 222 с.
259. Тюнников Ю.С., Мазниченко М.А. *Развитие системы дополнительного профессионального образования: современные вызовы, теория, практика*. 2-е изд., стер. Москва: Флинта, Наука, 2014. 384 с.
260. *Управление качеством образования*. Под ред. М.М. Поташника. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 448 с.
261. *Управление образовательными системами*. Под ред. Т.И. Шамовой. Москва: Владос, 2001. 320 с.
262. Урсул А.Д. *Концепция опережающего образования*. В: Альма Матер (Вестник

высшей школы), 2006, № 7, с. 26-29.

263. Уткин Э.А. *Курс менеджмента*. Москва: Зерцало, 1998. 448 с.
264. Ушинский К.Д. *Избранные педагогические сочинения*. Т. 2. Москва: Учпедгиз, 1954. 556 с.
265. Фатеева С.В. *Комплементарность в экономической культуре: понятие, формы и механизм действия*: Дис. д-ра филос. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 261 с.
266. Фатхудинов Р.А. *Инновационный менеджмент*. 2-е изд. Москва: ЗАО Бизнес-школа Интел-синтез, 2000. 624 с.
267. Федорец Г.Ф. *Межпредметные связи в процессе обучения*. Липецк: ЛГПИ, 1983. 87 с.
268. *Философский словарь*. Под ред. И.Т. Фролова. Москва: Политиздат, 1986, 5-е изд. 590 с.
269. *Философский энциклопедический словарь*. Гл. ред. Л.Ф. Ильичёв и др. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
270. Фисенко Т.И. *Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения*. http://slovesnic.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=329%3A2013-05-08-15-34-22&catid=49%3A2012-12-16-14-08-14&Itemid=67(посетил 10.11.2016).
271. *Формирование и развитие личности студента в образовательной среде вуза: традиции и инновации*. В: Воспитание студентов в современных условиях: содержание и механизмы. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной Году культуры в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 17 февраля 2016 г. – Тирасполь, ПГУ – 2016. – С. 3-8. УДК (37.01:378)(082) ББК Ч448.00я431 В77– ISBN 978-9975-3125-6-1.– 359с.
272. Фрагмент документа *Стратегия развития науки и инноваций в Российской Федерации на период до 2015 года. Малый бизнес в ЖКХ*. http://www.comhoz.ru/pravo/DocumShowDocumID_168333_DocumIsPrint_Yes_Page_DocumType_51.html (посетил 22.08.2014).
273. Фромм Э. *Человек для себя*. Пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. Москва: Коллегиум, 1992. 320 с.
274. Харламов И.Ф. *Педагогика*. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрист, 1997. 512 с.
275. Хучек М. *Инновации на предприятиях и их внедрение*. Москва: Луч, 1992.
276. Царенко А. *Управление организационными изменениями: развитие теории и инструментария*. *Государственное управление*. Электронный вестник, 2013, вып. № 39, с. 163-179.

277. Чапаев Н.А. *Педагогическая интеграция: методология, теория, технология*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 337 с.
278. Шамова Т.И. *Управление образовательными системами*. Москва: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
279. Шапиро У. *Русско-английский и англо-русский словарь*. Москва: Наука-Уайли, 1993. 768 с.
280. Шацкий С.Т. *Избранные педагогические сочинения*. Т. 1. Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. Москва: Педагогика, 1980. 304 с.
281. Шитов С.Б. *Социально-философский анализ управления высшим профессиональным образованием в условиях информационного общества*: Дис. канд. филос. наук. Москва, 2003. 153 с.
282. Шрейдер Ю.А. *Теория множеств и теория систем. Системные исследования*. Москва: Издательство Наука, 1978.
283. Щуркова Н.Е. *Воспитание: новый подход с позиции культуры*. Москва, 1997. 78 с.
284. *Энциклопедический словарь: в 82-х т.* Сост. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. Санкт-Петербург, 1892.
285. Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. *Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов*. В: Вопросы образования, 2004, № 2, с. 89.
286. Якиманская И.С. *Разработка технологии личностно-ориентированного обучения*. В: Вопросы психологии, 1995, №2, с. 31-38.
287. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования*. Отв. ред. М.А. Ушакова. Москва: Сентябрь, 2000. 276 с.
288. Яковлев Е.В. *Теория и практика внутривузовского управления качеством образования*: Дис. д-ра педаг. наук. Челябинск, 2000. 418 с.
289. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001. 365 с.
290. Anderson L.W. et al. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Pearson, Allyn & Bacon, 2001. 54 p.
291. Barker R. *Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior*. Stanford, 1968. 242 p.
292. Birnaz N., Butnari N. *Metacognitive Strategies in Higher Education: Development of Spiritual Intelligence Strategies Within Training of the Academic Staff*. In: *Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education*. IGI Global, USA, 2016, p.109-136. <http://www.igi-global.com/book/metacognition-successful-learning-strategies->

[higher/172960](#) (посетил 20.06. 2016).

293. Burns T., Stalker G.M. *The Management of Innovation*. London: Tavistock, 1961.
294. Clark R., Chopeta L. *Graphics for Learning: Proven Guidelines for Planning, Designing, and Evaluating Visuals in Training Materials*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2004. 420 p.
295. Cojocaru V. *The management of the innovational process in higher education in the Moldavian Republic*. International Conference „Edu-World 2008”. Pitești: Universitatea din Pitești, 2008, p.380-385.
296. Coombs P., Ahmed M. *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*. Baltimore: John Hopkins Press, 1974. 312 p.
297. Crosby Ph.B. *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw-Hill, 1979.
298. Deppe-Wolfinger H., Prengel A, Reiser H. *Integrative Pädagogik in der Grundschule: Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. München: DJI, 1990. 346 p.
299. Dubois P. et al. *Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*. Raport final la contractul EVALUE: TSER SOR2-CT95-2004. <http://www.pjb.co.uk/npl/bp5.doc> (посетил 20.06.2016).
300. Duncan O.D., Schnore L.F. *Cultural, Behavioral and Ecological Perspectives in the Study of Social Organization*. In: Amer. J. Sociology, 1969, vol. 65, nr 2, p. 132-136.
301. Eckardt P. *Neuner Gerhart und die Pädagogik der früheren DDR*. Das: Pädagogische Rundschau, 1996, bd. 50, p. 277-291.
302. Engelhart M.D. et al. *Taxonomy of Educational Objectives*. Handbook I: The Cognitive Domain. Ed. B.S. Bloom. New York: David McKay Co Inc, 1956.
303. Eni V. *Conceptual basis for organization and development of a formative and developing environment in a higher education institute*. În: Revista ”Educația omului de azi pentru ziua de mâine”, Oradea, România, 2017, ISSN 1843-9985, *in press*.
304. Eni V. *Scientific and methodological bases of forming-and-developing university environment in the context of integrated scientific, academic, and extracurricular activities in a higher educational institution*. În: Revista de teorie și practică educațională ”Didactica Pro...”, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., nr.?, 2017, ISSN 1810-6455, p.?-?, *in press*.
305. Fordham P.E. *Informal, non-formal and formal education programmes*. In: YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning, 1993, unit 2.
306. Gagné R.M. *The conditions of learning and theory of instruction*. New York: Holt,

- Rinehart and Winston, 1985. 361 p.
307. Guțu Vl. *Teleology of the Competence-Oriented Approach in the System of Higher Education: Traditions and Innovations*. In: Journal of Modern Education Review, 2015, vol.5, nr 2, p.172-180.
 308. Howlye A.H. *Human Ecology*. In: International Enciclopedia of Social Sciences. London; New York: McMillan and Free press, 1968, vol. 14, p. 328-337. http://e-journal.spa.msu.ru/uploads/vestnik/2013/vipusk_39_avgust_2013_g./39_2013.pdf (посетил 10.03.2014).
 309. Hutmacher W. *Key Competencies for Europe*. In: Secondary Education for Europe: report of the Symposium. Strasburg: Council for Cultural Cooperation, 1997.
 310. Montesinos P., Carot J-M., Mora F. *Third Mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research*. In: Higher Education in Europe, 2008, vol. 33 (2-3), p. 259-271.
 311. Montessori M. *Pédagogie scientifique. La maison des enfants*. Paris: Desclée de Brouwer, 1958.
 312. Morley L. *Producing new workers: quality, equality and employability in higher education*. In: Quality in Higher Education, 2001, nr.7(2), p.131-138.
 313. *Non-formal Education*. In: Glossary of Adult Learning in Europe. Ed. by P. Federighi. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999, p. 23.
 314. *Non-formal Education: Encyclopedia of non-formal education*. <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm> (vizitat 12.07.2014).
 315. Rogers C. *Le développement de la personne*. Paris: Editure Dunod, 1968. 244 p.
 316. Rutherford J. *New Trend in Integrated Science Teaching*. In: Harvard Project Physics: An Integrated Science Course, vol. 1, p. 290-293.
 317. Slavin R.E. *Classroom reward structure: An analytical and practical review*. In: Review of Educational Research, 1977, vol. 47, p. 633-650.
 318. Slavin R.E. *Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes*. In: Journal of Educational Psychology, 1978, vol. 70 (4), p. 532-546.
 319. Slavin R.E., Tanner A.M. *Effects of cooperative reward structures and individual accountability on productivity and learning*. In: Journal of Educational Research, 1979, vol. 72 (5), p. 294-298.
 320. Smith M.K. *Curriculum theory and practice*. <http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm/> (посетил 16.06.2016).
 321. *Tuning Educational Structures in Europe*. <http://unideusto.org/tuningeu/> (посетил

03.06.2016).

322. Wiegmann U. *Selbstbiografien ranghöchster DDR-pädagogischer Wissenschaftler im Vergleich: Karl-Heinz Günther und Gerhart Neuner*. Das: Der Bildungsgang des Subjekts: bildungs theoretische Analysen Beltz. Hrsg. S. Häder. Weinheim, 2004, s. 137-152.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Описание Метода весовых коэффициентов важности

Метод весовых коэффициентов важности (ВКВ) обладает меньшей неопределенностью и более удобен для эксперта с психологической точки зрения.

При этом если воспользоваться энтропийной оценкой, неопределенность каждого вывода в случае ошибки эксперта составляет 1 бит:

$$H = - \sum_{i=1}^n p_i \log_2 p_i.$$

Для реализации метода весовых коэффициентов важности необходимо соблюдать определенные правила:

1. Опрос экспертов производится только письменно и только в виде специально разработанной анкеты.
2. Анкета должна состоять из пунктов (объектов), в которых сформулированы некоторые утверждения (не вопросы).
3. Пункты анкеты должны быть сформулированы таким образом, чтобы на них каждый эксперт мог ответить однозначно.
4. Отбор экспертов производится исследователем по возможности из разнородных групп.
5. Опрос экспертов должен производиться *индивидуально*.
6. Обработка анкет должна вестись объективными методами с помощью конкретных критериев проверки.
7. Представленные после обработки анкет результаты должны быть достаточно убедительны.

После составления опросного листа эксперт заполняет экспертную таблицу-матрицу по следующему правилу:

$$a_{ij} = \begin{cases} 2, \text{если объект } i \text{ важнее объекта } j; \\ 1, \text{если оба объекта качественно равны} \\ \text{или эксперт не знает что сказать;} \\ 0, \text{если объект } i \text{ уступает объекту } j. \end{cases} \quad (4.15)$$

Эксперт заполняет только верхнюю треугольную часть матрицы, на диагонали которой стоят единицы, а нижнюю треугольную часть матрицы заполняет исследователь, руководствуясь правилом

$$a_{ji} = 2 - a_{ij} . \quad (4.16)$$

При этом с учетом известного правила сложения вероятностей зависимых событий энтропийная мера неопределенности каждого вывода составляет $H = 0,5$ бит. Это означает, что достоверность выводов при использовании метода ВКВ выше, чем при использовании других методов экспертных оценок.

В конечном виде ранжирование объектов происходит по величине весовых коэффициентов важности k -го порядка:

$$b_i(k) = \frac{p_i(k)}{\sum_{i=1}^n p_i(k)} , \quad (4.17)$$

где $p_i(k)$ – итерированная важность k -го порядка для i -го объекта; n – число сравниваемых объектов. (Итерация – результат повторного применения какой-либо математической операции).

Конкретно величины $p_i(k)$ можно вычислить по следующим формулам:

$$p_i(1) = \sum_{j=1}^n a_{ij} , \quad (4.18)$$

$$p_i(2) = \sum_{f=1}^n \Psi_f \cdot p_f(1); \quad f = \overline{1, n} , \quad (4.19)$$

где

$$\Psi_f = \begin{cases} 2, & \text{если } p_f(1) < p_i(1); \\ 1, & \text{если } p_f(1) = p_i(1); \\ 0, & \text{если } p_f(1) > p_i(1). \end{cases}$$

Практика показала, что условие стабильности ранжирования соблюдается уже при $k = 1$ и всегда при $k = 2$, поэтому считать итерированные важности более высоких порядков нецелесообразно.

Правильность заполнения матрицы и вычисления величин легко проверить по следующему равенству:

$$\sum_{i=1}^n p_i(1) = n^2 . \quad (4.20)$$

В отличие от других методов экспертных оценок метод весовых коэффициентов важности позволяет оценить внутреннюю непротиворечивость ответов экспертов. Коэффициент внутренней непротиворечивости ответов первого эксперта (коэффициент его компетентности по данному конкретному вопросу) можно определить по формуле:

$$q_i = \frac{n^3 - \{\sum_{i=1}^n p_i(2)\}_i}{\frac{1}{3}(n^3 - n)} \quad (4.21)$$

Если величина q_i меньше некоторого граничного значения, например $q_{гр} = 0.5$, мнение такого эксперта не следует учитывать в дальнейших расчетах в силу того, что эксперт сам себе противоречит. В противном случае с мнением эксперта следует считаться.

Известно, что любые выводы, сделанные любым экспертным методом, не могут быть приняты во внимание, если не доказана значимость коэффициента конкордации (согласия экспертов). Однако коэффициент конкордации нельзя искать без предварительной очистки экспертных данных от факторов, мнения по которым резко разошлись, и от мнения отдельных экспертов, которое по большинству факторов не совпадает с мнением остальных экспертов. При достаточно большом количестве экспертов (более 10) их мнение, выраженное в количественной форме, можно считать распределенным по нормальному закону.

Итак, по данным таблиц ответов экспертов вычисляются весовые коэффициенты важности, которые заносятся в сводную таблицу. Они являются основой для вычисления средних величин $\bar{b}_i(k)$ и дисперсий $S_i^2\{b_{il}(k)\}$.

Для выделения факторов, вызывающих непримиримые разногласия экспертов, предлагается воспользоваться критерием Кохрена, при нахождении которого требуется знать только выборочную дисперсию:

$$G = \frac{\max\{S_i^2(k)\}}{\sum_{i=1}^n S_i^2(k)}, \quad (4.22)$$

где $S_i^2(k) = \frac{1}{m-1} \sum_{l=1}^m [b_{il}(k) - \bar{b}_i(k)]^2$ – выборочная дисперсия весовых коэффициентов важностей, вычисленная для всех m экспертов по i -му фактору; $\max\{S_i^2(k)\}$ – максимальное числовое значение одной из выборочных дисперсий $S_i^2(k)$, вычисленных для всех n исследуемых факторов.

Полученное расчетное значение Кохрена G сравнивается с табличным $G_{\text{табл}}(q; \nu_1; \nu_2)$ для q уровня значимости; ν_1 – число степеней свободы числителя (равное числу экспертов m без единицы); ν_2 – число степеней свободы знаменателя (равное числу ранжируемых объектов n). При $G > G_{\text{табл}}$ фактор, которому принадлежит максимальная дисперсия $\max\{S_i^2(k)\}$, должен быть изъят из дальнейших расчетов и вопрос о его роли должен решаться дополнительным исследованием. При невыполнении неравенства считается, что ни по какому объекту эксперты не высказывали противоречивых суждений.

Последней проверкой правильности выводов экспертизы является вычисление коэффициента конкордации (согласия экспертов). Вычисление коэффициента конкордации производится по следующей формуле, которая является преобразованием формулы (4.5)

$$W = \frac{\sum_{i=1}^n [\sum_{l=1}^m p_{il}(1) - mn]^2}{\frac{1}{3} m [m(n^3 - n) - \sum_{i=1}^n \sum_{l=1}^m (t_{il}^3 - t_{il})]}, \quad (4.23)$$

где t_{il} – число повторений (одинаковых значений) величин p_{il} (1), сделанных l -м экспертом.

Для проверки значимости коэффициента конкордации формируется критерий χ^2 Пирсона:

$$\chi^2 = m(n-1)W, \quad (4.24)$$

который сравнивается с табличным значением $\chi^2_{\text{табл}}(q; v = n-1)$. При выполнении условия $\chi^2 > \chi^2_{\text{табл}}$ найденный коэффициент конкордации W признается значимым, т. е. считается, что эксперты высказались в основном согласованно, противоречий в их мнениях нет, и полученное ранжирование $\bar{b}_i$ (2) можно принять за окончательное решение. Для удобства восприятия ранжировку лучше представлять как гистограмму, построенную в порядке убывания числовых значений $\bar{b}_i$ (2), взятых в виде процентов. При этом общего ответа на вопрос о границе (критерии) значимости ранжируемых факторов нет, его решает сам исследователь, исходя из конкретной задачи. В первом приближении можно лишь рекомендовать в качестве такого критерия средний процент: $\overline{b}_{\text{ср}}(2) = 100 / n$, %.

Проверка правильности ранжирования

Ранжирование объектов сравнения с помощью любых экспертных методов обязательно включает в себя процедуру проверки правильности полученных результатов. Для этой цели служит коэффициент конкордации (согласия) экспертов, который показывает степень однородности мнений различных специалистов. Этой же цели служит и применение критерия Кохрена, с помощью которого оценивается идентичность мнений по каждому конкретному объекту. Все эти меры направлены на доказательство того, что в процессе расчетов не допущены ошибки, и группа экспертов пришла к некоторому соглашению, что повышает вероятность получения объективно правильного ответа.

Однако на практике нередки случаи, когда две или более группы экспертов давали несовпадающие или даже противоположные ответы на одни и те же вопросы. Это может происходить по разным причинам: эксперты принадлежат к разным школам, преследуют свои групповые интересы, какая-то группа (или отдельные эксперты) добросовестно заблуждается или дает заведомо ложные ответы и т.п. Необходим критерий, оценивающий объективность ранжировки, полученной в результате экспертизы. Таким критерием может стать закон Ципфа, который по своей сути является информационным законом самой общей природы, отражающим закономерности самоорганизующихся систем. Трудными последних лет доказано, что закон Ципфа объективно отражает степень упорядоченности по рангам любых явлений природы и искусства, проявляется в самых

различных отраслях науки и практики, при статистическом анализе любых объектов, например технологических процессов, литературных текстов, музыкальных произведений, компьютерных программ и т.п.

Установлено, что в целом любая ранжировка, согласно закону Ципфа, носит гиперболический характер, однако разный по своим параметрам в начале и в конце ранжировки (точка раздела находится примерно в середине диапазона). Так как в большинстве случаев (особенно для технических приложений) исследователя интересует именно начало ранжировки, имеет смысл ограничиться ею. Объективно правильная ранжировка должна подчиняться выражению

$$n(r) = \frac{A}{r^\gamma}, \quad (4.25)$$

где $n(r)$ – число элементов системы, принадлежащих к виду ранга r ; A и γ – некоторые константы, которые подбираются по результатам ранжировки.

Получив конкретное числовое выражение формулы (4.25) для начального участка ранжировки, необходимо оценить его точность (достоверность). С этой целью мы используем метод, оценивающий качество кривой по отношению к экспериментальным данным – критерий Пирсона [119].

Приложение 2.

Образец опросного листа

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1														
x_2		1													
x_3			1												
x_4				1											
x_5					1										
x_6						1									
x_7							1								
x_8								1							
x_9									1						
x_{10}										1					
x_{11}											1				
x_{12}												1			
x_{13}													1		
$\Sigma()$															

Должность _____

Стаж работы в вузе _____

Ученая степень, звание _____

Ф.И.О. _____

Благодарим за участие в опросе!

Опросные листы экспертов

Опросный лист (эксперт № 1)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	5	5
x_2	2	1	1	0	1	0	1	0	2	0	2	1	1	12	112
x_3	1	1	1	0	2	0	2	0	1	0	1	1	0	10	58
x_4	2	2	2	1	2	0	2	1	1	1	2	2	2	20	272
x_5	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	7	24
x_6	2	2	2	2	2	1	2	0	1	0	2	1	1	18	235
x_7	2	1	0	0	2	0	1	0	1	0	2	1	1	11	89
x_8	2	2	2	1	1	2	2	1	1	0	1	1	1	17	200
x_9	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0	1	0	0	10	58
x_{10}	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	1	23	316
x_{11}	1	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	7	24
x_{12}	2	1	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	2	14	138
x_{13}	2	1	2	0	1	1	1	1	2	1	2	0	1	15	167
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1699) / 728 = 0,684$													169	1649

Опросный лист (эксперт № 2)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	2	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	6	20
x_2	0	1	0	0	2	0	1	0	1	0	0	0	1	6	20
x_3	2	2	1	2	2	2	2	0	1	0	2	0	0	16	161
x_4	2	2	0	1	2	2	0	0	0	0	2	0	0	11	88
x_5	2	0	0	0	1	2	0	0	1	0	2	0	0	8	40
x_6	0	2	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	4	4
x_7	2	1	0	2	2	2	1	0	1	0	2	0	2	15	114
x_8	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	1	2	2	22	237
x_9	1	1	1	2	1	1	1	0	1	0	0	0	0	9	57
x_{10}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	0	1	22	237
x_{11}	2	2	0	0	0	2	0	1	2	0	1	0	1	11	88
x_{12}	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	23	282
x_{13}	2	1	2	2	2	2	0	0	2	1	1	0	1	16	161
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1539) / 728 = 0,903$													169	1539

Опросный лист (эксперт № 3)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	15
x_2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
x_3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	6
x_4	1	2	2	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	9	45
x_5	2	2	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	8	28
x_6	2	2	2	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	10	64
x_7	2	2	2	2	2	1	1	1	0	0	0	0	0	13	87
x_8	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	0	0	0	17	134
x_9	2	2	2	2	2	2	2	0	1	1	1	0	0	17	134
x_{10}	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	1	0	20	171
x_{11}	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	2	1	21	233
x_{12}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	1	1	21	233
x_{13}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	23	298
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1449) / 728 = 1,02$													169	1449

Опросный лист (эксперт № 4)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	2	1	0	1	0	0	2	2	0	1	1	2	13	85
x_2	0	1	0	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	12	60
x_3	1	2	1	0	1	1	2	1	1	0	2	2	2	16	132
x_4	2	2	2	1	1	1	1	2	2	0	2	2	2	20	292
x_5	1	1	1	1	1	0	2	1	2	0	2	2	2	16	132
x_6	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	18	254
x_7	2	0	0	1	0	1	1	0	2	1	2	2	2	14	86
x_8	0	1	1	0	1	1	2	1	2	2	2	2	2	17	181
x_9	0	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	2	2	10	38
x_{10}	2	1	2	2	2	1	1	0	1	1	2	2	2	19	217
x_{11}	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	5	18
x_{12}	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5	18
x_{13}	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	4	4
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1517) / 728 = 0,93$													169	1517

Опросный лист (эксперт № 5)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	0	1	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	6	20
x_2	2	1	2	0	2	0	2	0	1	0	0	0	0	10	54
x_3	1	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0	5	9
x_4	2	2	2	1	2	2	0	2	0	0	0	0	0	13	125
x_5	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2
x_6	2	2	2	0	2	1	2	2	0	0	0	0	0	13	125
x_7	2	0	2	2	2	0	1	2	0	0	0	0	0	11	75
x_8	2	2	2	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	9	35
x_9	0	1	0	2	2	2	2	2	1	0	1	0	0	13	125
x_{10}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	0	2	21	206
x_{11}	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	0	2	22	270
x_{12}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	23	315
x_{13}	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	0	2	1	21	206
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1567) / 728 = 0,865$													169	1567

Опросный лист (эксперт № 6)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	1	1	1	2	1	1	0	2	1	1	0	1	13	135
x_2	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	8	22
x_3	1	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	19	308
x_4	1	2	0	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	18	271
x_5	0	2	1	0	1	1	1	0	2	0	2	1	1	12	85
x_6	1	2	0	0	1	1	1	0	1	0	2	1	1	11	61
x_7	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	14	175
x_8	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	17	236
x_9	0	2	0	0	0	1	0	1	1	1	2	1	1	10	40
x_{10}	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	15	204
x_{11}	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	7	7
x_{12}	2	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	135
x_{13}	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	85
$\Sigma()$	$q = (2197 - 1764) / 728 = 0,59$													169	1764

Опросный лист (эксперт № 7)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	2	0	2	0	0	0	0	2	2	2	2	2	15	145
x_2	0	1	2	0	2	2	0	2	2	2	0	2	0	15	145
x_3	2	0	1	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	266
x_4	0	2	2	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	9	43
x_5	2	0	0	2	1	2	0	2	2	2	2	2	2	19	224
x_6	2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	2	2	2	11	74
x_7	2	2	0	0	2	2	1	2	2	2	2	2	2	21	266
x_8	2	0	0	2	0	2	0	1	0	2	2	2	2	15	145
x_9	0	0	0	2	0	2	0	2	1	2	2	2	2	15	145
x_{10}	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	2	6	22
x_{11}	0	2	0	2	0	0	0	0	0	2	1	2	2	11	74
x_{12}	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	1	5	5
x_{13}	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	6	22
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1576) / 728 = 0,85$													169	1576

Опросный лист (эксперт № 8)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	25	313
x_2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
x_3	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	115
x_4	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	115
x_5	0	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0	2	16	216
x_6	0	2	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	7	9
x_7	0	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	20	268
x_8	0	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	12	64
x_9	0	2	1	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	8	24
x_{10}	0	2	1	1	0	2	0	1	2	1	0	0	0	10	42
x_{11}	0	2	1	1	0	2	0	1	2	2	1	2	2	16	216
x_{12}	0	2	1	1	2	2	0	1	2	2	0	1	1	15	169
x_{13}	0	2	1	1	0	2	0	1	2	2	0	1	1	13	115
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1667) / 728 = 0,728$													169	1667

Опросный лист (эксперт № 9)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j ;

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	0	2	0	2	2	2	2	0	0	2	0	2	15	139
x_2	2	1	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2	21	296
x_3	0	0	1	2	2	2	2	2	0	0	2	2	2	17	220
x_4	2	0	0	1	2	0	2	1	1	0	1	2	2	14	110
x_5	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2	2	2	8	26
x_6	0	2	0	2	2	1	1	1	2	1	2	1	2	17	220
x_7	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	2	2	9	69
x_8	0	0	0	1	2	1	1	1	1	0	1	1	0	9	69
x_9	2	0	2	1	2	0	2	1	1	0	1	2	2	16	170
x_{10}	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	0	21	296
x_{11}	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	0	0	5	5
x_{12}	2	0	0	0	0	1	0	1	0	1	2	1	0	8	26
x_{13}	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	2	1	9	69
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1715) / 728 = 0,66$													169	1715

Опросный лист (эксперт № 10)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	4	4
x_2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	0	2	2	0	15	169
x_3	2	0	1	0	2	0	0	0	1	1	2	1	0	10	46
x_4	2	1	2	1	2	0	2	2	1	1	2	1	1	18	202
x_5	2	1	0	0	1	0	2	1	1	0	2	1	0	11	78
x_6	0	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	19	258
x_7	2	1	2	0	0	0	1	2	1	0	1	2	1	13	113
x_8	2	1	2	0	1	1	0	1	2	0	2	1	1	14	140
x_9	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	9	27
x_{10}	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	21	317
x_{11}	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	5	13
x_{12}	2	0	1	1	1	1	0	1	1	0	2	1	0	11	78
x_{13}	2	2	2	1	2	0	1	1	2	1	2	2	1	19	258
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1703) / 728 = 0,678$													169	1703

Опросный лист (эксперт № 11)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	2	7	7
x_2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	1	0	0	0	14	170
x_3	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	130
x_4	2	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	12	92
x_5	2	1	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	11	47
x_6	2	1	1	1	1	1	0	1	2	1	1	1	2	15	244
x_7	2	1	1	1	1	2	1	0	1	2	1	1	1	15	244
x_8	2	0	1	1	2	1	1	1	2	0	1	1	1	15	244
x_9	1	0	1	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	11	47
x_{10}	2	1	1	1	1	1	0	2	1	1	0	0	0	11	47
x_{11}	0	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	15	244
x_{12}	2	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	17	321
x_{13}	0	2	1	1	1	0	1	1	1	2	1	1	1	13	130
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1967) / 728 = 0,315$													169	1967

Опросный лист (эксперт № 12)

Из перечисленных направлений интеграции в вузе методом парных сравнений отдать свое предпочтение одному (выбрать и отметить на бланке) наиболее значимому в данный период, с точки зрения его субъективной важности.

2, если объект i важнее объекта j ;

1, если оба объекта одинаковы или эксперт не знает, что сказать;

0, если объект i уступает объекту j .

Объекты, i	Объекты, j													итерации	
	x_1	x_2	x_3	x_4	x_5	x_6	x_7	x_8	x_9	x_{10}	x_{11}	x_{12}	x_{13}	$p_i(1)$	$p_i(2)$
x_1	1	2	2	2	1	0	2	2	2	2	0	2	2	20	318
x_2	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	8	16
x_3	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	78
x_4	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4
x_5	1	1	1	2	1	1	1	0	0	1	0	0	1	10	34
x_6	2	1	1	2	1	1	0	1	2	1	1	1	1	15	232
x_7	0	1	1	2	1	2	1	0	1	2	1	1	1	14	146
x_8	0	2	1	2	2	1	2	1	0	0	0	0	0	11	55
x_9	0	2	1	2	2	0	1	2	1	0	1	1	1	14	146
x_{10}	0	2	1	2	1	1	0	2	2	1	0	1	1	14	146
x_{11}	2	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	1	1	18	280
x_{12}	0	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	15	232
x_{13}	0	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	14	146
$\Sigma(.)$	$q = (2197 - 1833) / 728 = 0,5$													169	1833

Расчеты Метода весовых коэффициентов важности

На примере Опросного листа эксперта № 1 проиллюстрируем правильность заполнения матрицы и механизм нахождения итерированных важностей (итерации) 1-го и 2-го порядка.

$$p_i(1) = \sum_{j=1}^n a_{ij}; \quad (4.18)$$

$$p_1(1) = 1 + 0 + 1 + 0 + 1 + 0 + 0 + 0 + 1 + 0 + 1 + 0 + 0 = 5;$$

$$p_2(1) = 2 + 1 + 1 + 0 + 1 + 0 + 1 + 0 + 2 + 0 + 2 + 1 + 1 = 12;$$

И т.д. построчно.

Правильность заполнения матрицы и вычисления величин проверим по следующему равенству:

$$\sum_{i=1}^n p_i(1) = n^2, \quad (4.20)$$

$$\sum_{i=1}^{13} p_i(1) = 5 + 12 + 10 + 20 + 7 + 18 + 11 + 17 + 10 + 23 + 7 + 14 + 15 = 13^2 = 169$$

Матрица заполнена правильно.

Итерированную важность 2-го порядка находим по формуле

$$p_i(2) = \sum_{f=1}^n \Psi_f \cdot p_f(1); f = \overline{1, n}, \quad (4.19)$$

где

$$\Psi_f = \begin{cases} 2, & \text{если } p_f(1) < p_i(1); \\ 1, & \text{если } p_f(1) = p_i(1); \\ 0, & \text{если } p_f(1) > p_i(1). \end{cases}$$

и заполняем значения $p_i(2)$ в опросном листе.

Например, проиллюстрируем нахождение $p_4(2)$:

$$p_4(2) = 5 \cdot 2 + 7 \cdot 2 + 7 \cdot 2 + 10 \cdot 2 + 10 \cdot 2 + 11 \cdot 2 + 12 \cdot 2 + 14 \cdot 2 + 15 \cdot 2 + 17 \cdot 2 + 18 \cdot 2 + 20 \cdot 2 = 272.$$

В отличие от других методов экспертных оценок метод весовых коэффициентов важности позволяет оценить внутреннюю непротиворечивость ответов экспертов. Коэффициент внутренней непротиворечивости ответов каждого эксперта (коэффициент его компетентности по данному конкретному вопросу) рассчитаем по формуле

$$q_i = \frac{n^3 - \{\sum_{i=1}^n p_i(2)\}_i}{\frac{1}{3}(n^3 - n)} \quad (4.21)$$

Если величина q_i меньше граничного значения $q_{гр} = 0.5$, мнение этого эксперта не учитывается в дальнейших расчетах в силу того, что он сам себе противоречит.

Расчет коэффициента внутренней непротиворечивости первого эксперта рассчитывается следующим образом:

$$q_i = \frac{13^3 - 1699}{\frac{1}{8}(13^3 - 13)} = \frac{2197 - 1699}{728} = 0,684.$$

Данное число больше граничного значения $q_{\text{гп}} = 0.5$ и мнение данного эксперта будет учитываться в дальнейших расчетах в силу того, что оно содержит объективную истину.

В результате подсчета и анализа коэффициентов внутренней непротиворечивости каждого из 12 экспертов, установлено, что из всех принявших участие в опросе экспертов $q_{\text{гп}}$ меньше либо равно значению 0.5, коэффициент внутренней непротиворечивости имеется у двух экспертов.

Коэффициент внутренней непротиворечивости эксперта № 11 равен 0,315, следовательно, мнение данного эксперта в дальнейших расчетах учитываться не будет.

Расчет коэффициента внутренней непротиворечивости эксперта № 12 равен значению 0,5, поэтому мнение данного эксперта в дальнейших расчетах также учитываться не будет.

Таким образом, мы будем работать с данными, полученными от 10 экспертов из 12, принявших участие в опросе, исключив мнение экспертов, которые противоречат сами себе.

В конечном виде ранжирование показателей качества интеграции происходит по величине весовых коэффициентов важности k -го порядка

$$b_i(k) = \frac{p_i(k)}{\sum_{i=1}^n p_i(k)}, \quad (4.17)$$

Результаты обработки опросных листов сведем в таблицу весовых коэффициентов важности 2-го порядка, рассчитанных по формуле 4.17 (таблица 4.1).

Она является основой для вычисления средних величин $\bar{b}_i(k)$.

$$\bar{b}_i(2) = \frac{1}{n} \sum X_i,$$

и дисперсий $S^2\{b_{il}(k)\}$, которые найдем по формуле:

$$S^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{l=1}^n [b_{il} - \bar{b}_i(2)]^2, \quad n = \overline{1,10}, \quad l = \overline{1,10}$$

Для удобства из представления в числовом виде умножим $S^2 i[bil(2)]$ на 10^3 .

Таблица 4.1. Весовые коэффициенты важности второго порядка

Номер эксперта l	Факторы, X_i													Коэффициент, q
	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	X_8	X_9	X_{10}	X_{11}	X_{12}	X_{13}	
1	0,003	0,067	0,035	0,165	0,014	0,142	0,053	0,121	0,035	0,191	0,014	0,083	0,101	0,684
2	0,012	0,012	0,104	0,057	0,025	0,002	0,074	0,153	0,037	0,153	0,057	0,183	0,104	0,903
3	0,003	0,0006	0,004	0,031	0,019	0,044	0,060	0,092	0,092	0,118	0,160	0,160	0,205	1,020
4	0,056	0,039	0,087	0,192	0,087	0,167	0,056	0,119	0,025	0,143	0,011	0,011	0,002	0,930
5	0,012	0,034	0,005	0,079	0,001	0,079	0,047	0,022	0,079	0,131	0,172	0,201	0,131	0,865
6	0,076	0,012	0,174	0,153	0,048	0,034	0,099	0,133	0,022	0,115	0,003	0,076	0,048	0,590
7	0,092	0,092	0,168	0,027	0,142	0,046	0,168	0,092	0,092	0,013	0,046	0,003	0,013	0,850
8	0,187	0,000	0,068	0,068	0,129	0,005	0,160	0,038	0,014	0,025	0,129	0,101	0,068	0,728
9	0,081	0,172	0,128	0,064	0,015	0,128	0,040	0,040	0,099	0,172	0,002	0,015	0,040	0,660
10	0,002	0,099	0,027	0,118	0,045	0,151	0,066	0,082	0,015	0,186	0,007	0,045	0,151	0,678
bi(2)	0,0524	0,0528	0,080	0,0954	0,0525	0,0798	0,0822	0,0892	0,0892	0,0124	0,0601	0,0878	0,0863	-----
$S^2_i [bil(2)]10^3$	3,53	3,05	3,99	3,37	2,73	3,9	1,32	4,345	2,84	3,87	4,61	4,0	4,14	-----

Для примера проиллюстрируем нахождение $S^2\{b_{il}(k)\}$ для X_3 :

$$S^2 =$$

$$\frac{1}{9}[(0,035 - 0,080)^2 + (0,104 - 0,080)^2 + (0,004 - 0,080)^2 + (0,087 - 0,080)^2 + (0,005 - 0,080)^2 + (0,174 - 0,080)^2 + (0,168 - 0,080)^2 + (0,068 - 0,080)^2 + (0,128 - 0,080)^2 + (0,027 - 0,080)^2] \cdot 10^3 = 3,99$$

Для выделения показателей качества интеграции, вызывающих непримиримые разногласия среди экспертов, воспользуемся критерием Кокрена, при нахождении которого требуется знать только выборочную дисперсию:

$$G = \frac{\max\{S_i^2(k)\}}{\sum_{i=1}^n S_i^2(k)}, \quad (4.22)$$

где $S_i^2(k) = \frac{1}{m-1} \sum_{i=1}^m [b_{il}(k) - \bar{b}_i(k)]^2$ – выборочная дисперсия весовых коэффициентов важностей, вычисленная для всех m экспертов по i -му фактору; $\max\{S_i^2(k)\}$ – максимальное числовое значение одной из выборочных дисперсий $S_i^2(k)$, вычисленных для всех n исследуемых факторов.

Полученное расчетное значение Кохрена G сравнивается с табличным $G_{табл}(q; \nu_1; \nu_2)$ для q уровня значимости; ν_1 – число степеней свободы числителя (равное числу экспертов m без единицы); ν_2 – число степеней свободы знаменателя (равное числу ранжируемых объектов n). При $G > G_{табл}$ фактор, которому принадлежит максимальная дисперсия $\max\{S_i^2(k)\}$, должен быть изъят из дальнейших расчетов. При невыполнении неравенства считается, что ни по какому объекту эксперты не высказывали противоречивых суждений.

Исходя из полученных в наших расчетах данных максимальное значение дисперсии, $X_8 = 4,34$. Сумма всех дисперсий составляет 45,7. Таким образом,

$$G = \frac{4,34}{45,7} = 0,095. \quad \{S_8^2\}_{max} = 4,34.$$

G табличное распределение Кохрена при $q = 5\%$, $v_2 = 14$ и $v_1 = 10$ составляет $G = 0,198$ [99, с. 342].

Таким образом, величина G , полученная нами при расчетах, меньше G табличного, что с 95% достоверностью доказывает, что ни по какому показателю эксперты не высказали противоречивых суждений.

Применив критерий Кохрена, мы оценили однородность мнений экспертов по каждому конкретному показателю качества интеграции.

Следующей проверкой правильности выводов экспертизы является вычисление коэффициента конкордации (согласия экспертов).

Ранжирование объектов сравнения с помощью любых экспертных методов обязательно включает в себя процедуру проверки правильности полученных результатов. Для этой цели и служит коэффициент конкордации (согласия) экспертов, который показывает степень однородности (одинаковости) мнений различных специалистов.

Вычисление коэффициента конкордации производится по следующей формуле, которая является преобразованием формулы 4.5:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^n [\sum_{l=1}^m p_{il}(1) - mn]^2}{\frac{1}{3} m [m (n^2 - n) - \sum_{i=1}^n \sum_{l=1}^m (t_{il}^2 - t_{il})]}, \quad (4.23)$$

где t_{il} – число повторений (одинаковых значений) величин $p_{il}(1)$, сделанных l -м экспертом.

Для удобства расчетов составим таблицу 4.2.

Таблица 4.2. Сводная таблица результатов экспертизы

Эксперт, l	$p_i(l)$													t
1	5	12	10	20	7	18	11	17	10	23	7	14	15	2
2	6	6	16	11	8	4	15	22	9	22	11	23	16	2,2,2,2
3	5	1	4	9	8	10	13	17	17	20	21	21	23	2,2
4	13	12	16	20	16	18	14	17	10	19	5	5	4	2,2
5	6	10	5	13	2	13	11	9	13	21	22	23	21	2,2
6	13	8	19	18	12	11	14	17	10	15	7	13	12	2,2
7	15	15	21	9	19	11	21	15	15	6	11	5	6	4,2,2
8	25	1	13	13	16	7	20	12	8	10	16	15	13	3
9	15	21	17	14	8	17	9	9	16	21	5	8	9	2,3,2,2
10	4	15	10	18	11	19	13	14	9	21	5	11	19	2

$\sum_{i=1}^{10} p_{il}$	107	101	131	145	107	128	141	149	117	178	110	138	138	
--------------------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	--

Приведем расчеты проверки выводов экспертизы с помощью коэффициента конкордации по формуле 4.23.

Числитель:

$$\sum_{i=1}^{13} \sum_{j=1}^{10} (p_{ij}(1) - mn)^2 = (107 - 130)^2 + (131 - 130)^2 + (145 - 130)^2 + (107 - 130)^2 + (128 - 130)^2 + (141 - 130)^2 + (149 - 130)^2 + (117 - 180)^2 + (178 - 130)^2 + (110 - 130)^2 + (138 - 130)^2 + (138 - 130)^2 + (101 - 130)^2 = 5612.$$

$$\text{Знаменатель: } \frac{10}{3} [2184 - \sum_{i=1}^{13} \sum_{j=1}^{10} (t_{ij}^3 - t_{ij})].$$

$$\sum_{i=1}^{13} \sum_{j=1}^{10} (t_{ij}^3 - t_{ij}) = (2^3 - 2) + 4 \cdot (2^3 - 2) + 2 \cdot (2^3 - 2) + 2 \cdot (2^3 - 2) + 2 \cdot (2^3 - 2) + (4^3 - 4) + (2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (3^3 - 3) + (2^3 - 2) + (3^3 - 3) + (2^3 - 2) + (2^3 - 2) + (2^3 - 2) = 414.$$

$$\frac{10}{3} \cdot (2184 - 414) = 5900.$$

$$W = \frac{5612}{5900} = 0,951.$$

Для проверки значимости коэффициента конкордации формируется критерий - величина χ^2 Пирсона, которая сравнивается с табличным значением $\chi_{табл}^2(q; v = n - 1)$.

При $\chi^2 > \chi_T^2$ найденный коэффициент конкордации **W** признается значимым.

$$\chi^2 = m \cdot (n - 1) \cdot W = 10 \cdot 12 \cdot 0,951 = 114,12 > \chi_T^2(5\%; 12) = 21,03 \quad [99, \text{ с. 339}],$$

что свидетельствует о приемлемом уровне согласия экспертов.

*Найденный коэффициент конкордации **W** признается значимым, т. е. констатируем, что эксперты высказались согласованно, противоречий в их мнениях нет, и полученное ранжирование $\bar{b}_i$ можно принять за окончательное решение.*

Это еще одно подтверждение правильности произведенной ранжировки. Коэффициент конкордации и критерий Кохрена подтвердили однородность мнений экспертов по каждому конкретному показателю качества интеграции. Все эти меры направлены на доказательство того, что в процессе расчетов не допущены ошибки, а группа экспертов пришла к некоторому соглашению, что повышает вероятность получения объективно правильного результата.

Для удобства восприятия ранжировку лучше представлять как гистограмму (ранговую диаграмму) (рисунок 4.1), построенную в порядке убывания числовых значений $\bar{b}_i(2)$, взятых в виде процентов. При этом вопрос о границе (критерии) значимости ранжируемых показателей качества интеграции определим как средний процент $\overline{b_{cp}}(2) = 100 / n, \%$.

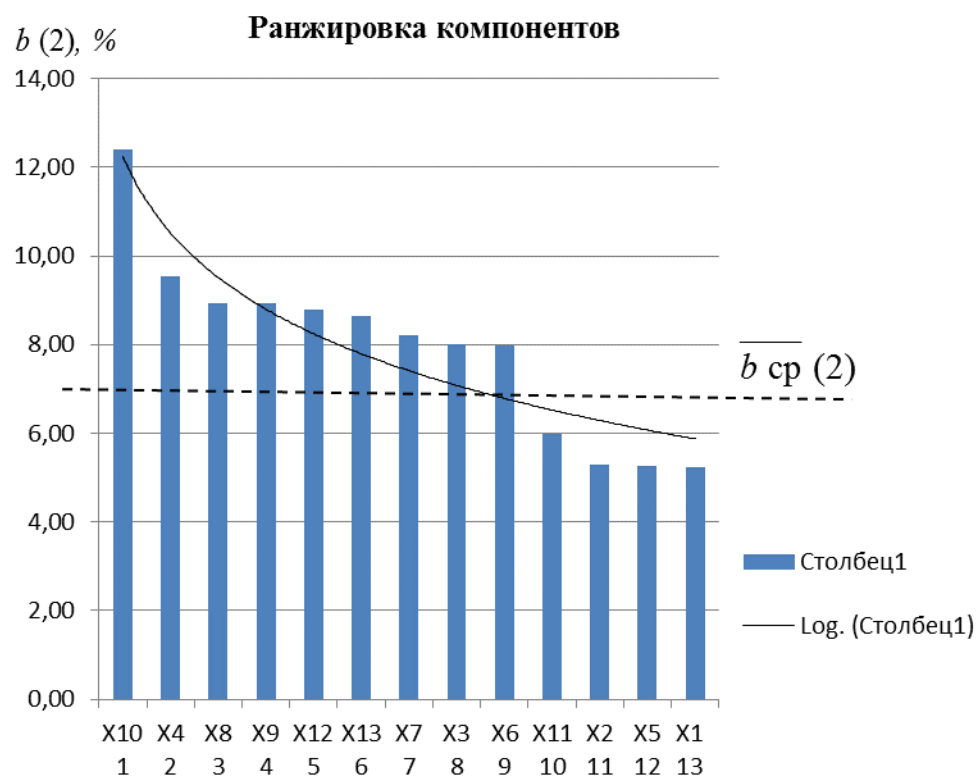


Рис. 4.1. Ранговая диаграмма.

Вычислим границу значимости ранжируемых показателей качества интеграции:

$$\overline{b_{cp}}(2) = 100/13 = 7,69 (\%).$$

В представленной ранговой диаграмме X_1-X_{13} – это показатели качества интеграции, расположенные в порядке убывания в соответствии с рангами, определенными экспертами. Представим это в таблице 4.3.

Таблица 4.3. Ранжировка факторов по убыванию

Ранг, r	Фактор, X_i	Вес, % ($\overline{b_{cp}}(2) \cdot 100\%$)
1	X_{10}	12,4
2	X_4	9,54
3	X_8	8,92
4	X_9	8,92
5	X_{12}	8,78
6	X_{13}	8,63
7	X_7	8,22
8	X_3	8,0
9	X_6	7,98
10	X_{11}	6,0
11	X_2	5,28
12	X_5	5,25

Ранг, r	Фактор, X_i	Вес, % $(\overline{b_{cp}}(2) \cdot 100\%)$
13	X_1	5,24

Таким образом, показателями качества интеграции, наиболее влияющими на результат, по мнению экспертов, для Приднестровского университета можно считать следующие показатели:

$$X_{10}, X_4, X_8, X_9, X_{12}, X_{13}, X_7, X_3, X_6.$$

Чтобы исключить вероятность того, что эксперты добросовестно заблуждаются, так как принадлежат к разным школам или преследуют свои групповые интересы, необходим критерий, оценивающий объективность ранжировки, полученный в результате экспертизы. Таким критерием может стать закон Г. Ципфа. Трудными последними лет доказано, что закон Ципфа объективно отражает степень упорядочения по рангам любых явлений природы и искусства, проявляется в самых различных отраслях науки и практики – в биологии, науковедении; социально-экономической сфере; при статистическом анализе любых объектов, например, технологических процессов, литературных текстов, музыкальных произведений, компьютерных программ и т. п.

Установлено, что в целом любая ранжировка согласно закону Ципфа носит гиперболический характер, который при этом различается по своим параметрам в начале и в конце ранжировки (точка раздела находится примерно в середине диапазона). Так как в большинстве случаев (особенно для технических приложений) исследователя интересует именно начало ранжировки, то имеет смысл ограничиться ею.

Таким образом, объективность ранжирования показателей качества интеграции будет определяться с помощью закона Г. Ципфа, который по своей сути является информационным законом самой общей природы, отражающим закономерности самоорганизующихся систем. [127, с. 5–26]. Объективно правильная ранжировка должна подчиняться выражению

$$n(r) = \frac{A}{r^\gamma}, \quad (4.25)$$

где $n(r)$ – число элементов системы, принадлежащих к виду ранга r , A и γ – некоторые константы, которые подбираются по результатам ранжировки.

Получив конкретное числовое выражение формулы (4.25) для начального участка ранжировки, необходимо оценить его точность (достоверность). Проиллюстрируем сказанное на нашем примере и оценим объективную правильность ранжировки.

$$\text{Выражение 4.25 преобразовывается к виду: } \ln n(r) = \ln A - \gamma \ln r.$$

Подставляя значения величин из предыдущей таблицы, получаем систему уравнений:

$$\begin{cases} \ln 12.4 = \ln A - \gamma \ln 1 \\ \ln 9.54 = \ln A - \gamma \ln 2 \\ \ln 8.92 = \ln A - \gamma \ln 3 \\ \ln 8.92 = \ln A - \gamma \ln 4 \\ \ln 8.78 = \ln A - \gamma \ln 5 \\ \ln 8.63 = \ln A - \gamma \ln 6 \\ \ln 8.22 = \ln A - \gamma \ln 7 \\ \ln 8.0 = \ln A - \gamma \ln 8 \\ \ln 7.98 = \ln A - \gamma \ln 9 \\ \ln 6.0 = \ln A - \gamma \ln 10 \\ \ln 5.28 = \ln A - \gamma \ln 11 \\ \ln 5.25 = \ln A - \gamma \ln 12 \\ \ln 5.24 = \ln A - \gamma \ln 13 \end{cases}$$

Здесь появляется избыточная система уравнений, из которой можно определить γ как среднее арифметическое решений всех уравнений.

Из первого уравнения системы определяем A : если $\ln 1 = 0$, то $A = 12.4$.

Решая систему уравнений, находим, что $\gamma = 0.25$.

Окончательно кривая закона Ципфа определилась как $\tilde{n}(r) = \frac{12.4}{r^{0.25}}$,

Чтобы оценить степень приближения гистограммы (рисунок Ранговая диаграмма) к кривой Ципфа и в конечном счете доказать правильность или неправильность этой ранжировки, воспользуемся одним из критериев согласия – критерием Пирсона $P(\chi^2)$. При использовании критерия Пирсона величина χ^2 вычисляется по формуле

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^g \frac{(n_j - \tilde{n}_j)^2}{\tilde{n}_j}, \quad (1.21)$$

где n_j – наблюдаемые, а $\tilde{n}_j$ – выравнивающие частоты.

Для построения кривой закона Ципфа составим таблицу 4.4.

Таблица 4.4. Таблица значений для построения кривой Ципфа

r	$n(r)$	$\tilde{n}(r)$	$\frac{(n_j - \tilde{n}_j)^2}{\tilde{n}_j}$
1	12,40	12,40	0
2	9,54	10,50	0,92
3	8,92	9,53	0,04
4	8,92	8,85	0,0005
5	8,78	8,32	0,025
6	8,63	7,75	0,099
7	8,22	7,65	0,042
8	8,00	7,38	0,052
9	7,98	7,17	0,094
$\sum(\cdot)$	81,39	79,55	$\chi^2 = 2,12$

Составим таблицу 4.5 для наших показателей. Значение функции Ципфа при $A = 12.4$, $\gamma = 0.25$.

Таблица 4.5.

$\tilde{n}(r)$	12,40	10,50	9,53	8,85	8,32	7,75	7,65	7,38	7,17
r	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Сравним вычисленное значение с табличным:

$$\chi^2 = 2,12 < \chi^2_{\text{табл.}} (5\%, \nu = 9-3 = 6) = 12,59.$$

Это означает, что ранжировка соответствует кривой Ципфа, а, значит, не противоречит законам природы. (Кривая Ципфа указана на диаграмме).

Итак, на основании полученной ранжировки наиболее значимым оказался показатель X_{10} , далее по убывающей – $X_4, X_8, X_9, X_{12}, X_{13}, X_7, X_3, X_6$.

Метод весовых коэффициентов важности [111, с. 112–120] обладает пятикратной самопроверкой правильности.

Он включает:

- 1) правильность заполнения матрицы;
- 2) коэффициент компетентности (непротиворечивости ответов) эксперта;
- 3) коэффициент конкордации (согласия, согласованности экспертов при ранжировании n -объектов по степени обладания некоторыми свойствами X);
- 4) однородность выводов (критерий Кохрена – выделение факторов, вызывающих разногласия экспертов);
- 5) закон Г.Ципфа о непротиворечивости выводов законам природы и самоорганизующихся систем (объективно отражает степень упорядоченности по рангам любых явлений – природы, искусства и др.).

Метода весовых коэффициентов важности в отличие от иных экспериментальных методов, обладает несколькими особенностями:

- дает результат в 2 раза более точный, чем любые другие экспертные методы;
- пятикратно проверяет сам себя в ходе расчетов;
- принципиально не принимает во внимание мнение экспертов, которые противоречат сами себе;
- окончательные выводы проверяются на непротиворечивость законам природы (закон Ципфа);

- проверка по коэффициенту конкордации соответствует всем другим экспертным методам.

Расчет весовых коэффициентов качества (весов).

Для нахождения обобщенной функции качества D (9.27) нам необходимо найти α_i – весовые коэффициенты (веса) важности каждого показателя качества интеграции X_i .

Определим весовые коэффициенты важности (веса) каждого показателя качества интеграции, для этого воспользуемся формулой $\alpha_i = \frac{X_i}{X_{10}}$. Например, $\alpha_2 = \frac{X_2}{X_{10}} = 9,54:12,4 = 0,8$.

Таблица 3.6. Ранги весовых коэффициентов важности каждого показателя качества интеграции

Ранг	X_i	α_i
1	X_{10}	1,0
2	X_4	0,80
3	X_8	0,70
4	X_9	0,70
5	X_{12}	0,70
6	X_{13}	0,70
7	X_7	0,65
8	X_3	0,65
9	X_6	0,65

Методики, используемые в исследовании

Тест оценки уровня конкурентоспособности личности (В.И. Андреев)

Цель методики: изучение уровня конкурентоспособности личности; ее основных компонентов, таких как целеустремленность, трудолюбие, стремление к непрерывному развитию и др.

Инструкция. *Просмотрите ниже приведенный ряд утверждений. На каждое из них предлагается пять вариантов ответа. Прочитав утверждение, выберите подходящий вам вариант ответа и зачеркните соответствующую ему букву в бланке протокола ответов.*

1. Я знаю, чего хочу добиться в ближайшие 2–3 года

а) да б) скорее да в) трудно сказать г) скорее нет д) нет

2. Я ценю деловых, практических и предприимчивых людей

а) да б) скорее да в) трудно сказать г) скорее нет д) нет

3. Я знаю, в какой сфере могу хорошо заработать

а) да б) скорее да в) трудно сказать г) скорее нет д) нет

4. У меня хватает энергии, чтобы довести начатое дело до конца

а) да б) скорее да в) трудно сказать г) скорее нет д) нет

5. Мои друзья считают меня человеком решительным

а) да б) скорее да в) трудно сказать г) скорее нет д) нет

6. Покупая дорогую, но необходимую вещь, я принимаю решение сам, полагаюсь на свой вкус

а) да б) чаще всего да в) когда как г) часто советуюсь д) советуюсь практически всегда

7. Я высказываю свое мнение, даже если кому-то оно не нравится

а) да б) скорее да в) когда как г) скорее нет д) нет

8. В дискуссиях и спорах мне чаще всего удастся настоять на своем

а) да б) скорее да в) когда как г) скорее нет д) нет

9. Принимая ответственное решение, я полагаюсь только на себя и ни с кем не советуюсь

а) да б) чаще всего да в) когда как г) чаще всего нет д) нет

10. В кругу друзей мне нравится и удается быть «душой компании»

а) да б) скорее да в) когда как г) иногда д) нет

11. Мне легко удастся установить контакт с новыми для меня людьми

а) да б) сравнительно часто в) когда как г) редко д) нет

12. Я предпочитаю брать на себя ответственность, руководя людьми, чем подчиняться кому-либо

а) да б) скорее да в) когда как г) скорее нет д) нет

13. Я систематически занимаюсь самообразованием, развитием своих личных качеств

а) да б) периодически в) от случая к случаю г) редко д) нет

14. Я веду дневник, где планирую свою жизнь, анализирую свои промахи и ошибки

а) да б) периодически в) бывает г) редко д) нет

15. Если я чего-то добился, то благодаря самообразованию и саморазвитию

а) да б) скорее всего да в) затрудняюсь ответить г) скорее всего нет д) нет

16. Вечером после рабочего (учебного) дня я засыпаю

а) очень быстро б) сравнительно быстро в) когда как г) иногда страдаю бессонницей д) часто страдаю бессонницей

17. Если мне кто-либо нагрубит, я быстро забываю об этом

а) да б) скорее да в) когда как г) скорее нет д) нет

18. Я стремлюсь избегать конфликтов, и мне это удается

а) да б) скорее всего да в) когда как г) скорее всего нет д) нет

19. Считают ли Вас друзья, сокурсники (коллеги по работе, если работаете) человеком с «перспективой» (в плане профессионального роста)?

а) да б) скорее да в) по ситуации г) скорее нет д) нет

20. Как часто по своей личной инициативе Вы участвуете в дискуссиях, семинарах, конференциях?

а) часто б) сравнительно часто в) периодически г) сравнительно редко д) не участвую

21. В профессиональном плане (в плане профессионального саморазвития и повышения профессионализма) в последние два года я имею рост

а) да б) скорее всего да в) трудно сказать г) скорее всего нет д) нет

22. Я считаю, что работу нужно делать тщательно и качественно или не делать вообще

а) да б) чаще всего в) не любая работа требует одинаковой тщательности г) мне не все в равной степени удается делать качественно

23. Я могу одну и ту же работу неоднократно переделывать, вносить качественные улучшения

а) да б) чаще всего в) когда как г) скорее нет д) нет

24. Были ли у Вас случаи, чтобы выполненную работу Ваш преподаватель (руководитель) попросил Вас переделать?

а) нет б) редко в) периодически г) сравнительно часто д) очень часто

Обработка результатов: а = 5 баллов, б = 4 балла, в = 3 балла, г = 2 балла, д = 1 балл.

Максимально набранная сумма баллов может быть равна 150, минимальная – 30. Суммируйте свои баллы и найдите свой уровень по таблице 1.

Далее по таблице 2 возможно определить уровень отдельных ваших способностей и личностных качеств, определяющих общий уровень конкурентоспособности.

Таблица 5.1.

Баллы	Уровень конкурентоспособности
30–40	Низкий
43–70	Ниже среднего
71–109	Средний
110–137	Выше среднего
138–150	Высокий

Таблица 5.2.

Шкалы способностей и личностных качеств, определяющих уровень конкурентоспособности личности

№ вопроса	Интерпретация	3–5	6–8	9–11	12	13–15	Интерпретация
1–3 $\Sigma =$	Имеющий размытые цели и ценностные ориентации						Имеющий четкие цели и ценностные ориентации
4 $\Sigma =$	Ленивый						Трудолюбивый
5–6 $\Sigma =$	Осторожный						Рисковый
7–9 $\Sigma =$	Внушаемый						Независимый
10–12 $\Sigma =$	Ведомый						Лидер
13–15 $\Sigma =$	Имеющий остановленное развитие						Способный к непрерывному развитию
16–18 $\Sigma =$	Стрессо-неустойчивый						Стрессо-устойчивый
19–21 $\Sigma =$	Остановлен профессиональный рост						Непрерывный профессиональный рост

№ вопроса	Интерпретация	3–5	6–8	9–11	12	13–15	Интерпретация
22–24 $\Sigma =$	Не стремящийся к высокому качеству конечного продукта						Стремящийся к высокому качеству конечного продукта

Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов (диагностика уровня профессиональной направленности)

(Т.Д. Дубовицкая)

Цель методики: определение уровня профессиональной направленности студентов, мотивированности и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Инструкция. *В целях поиска путей совершенствования подготовки специалистов в вузе предлагаем Вам принять участие в нашем исследовании. Для этого, прочитав нижеследующие суждения, отметьте в листе ответов напротив номера суждения один из вариантов, соответствующий Вашему мнению.*

Ответ «верно» – «++», «пожалуй, верно» – «+», «пожалуй, неверно» – «–», «неверно» – «– –».

1. Каждый человек должен иметь возможность получить ту профессию, которая ему нравится, соответствует его интересам и склонностям.
2. Если бы мне представилась возможность начать учиться заново, я выбрал бы ту же профессию, которую сейчас получаю.
3. Вынужденно учусь на данном факультете в силу определенных обстоятельств, а не из желания получить данную профессию.
4. Мое желание получить данную профессию и работать по ней является достаточно стойким и обоснованным.
5. Учусь прежде всего для того, чтобы получить высшее образование, получаемая профессия мне малоинтересна.
6. Вижу мало хорошего для себя в моей будущей профессии.
7. Мои увлечения и занятия в свободное время связаны с будущей профессией.
8. В мире существует много других профессий, которые нравятся мне значительно больше, чем моя будущая профессия.
9. По собственной инициативе читаю дополнительную литературу, имеющую отношение к будущей профессии.

10. После окончания учебы буду дальше совершенствоваться и повышать квалификацию по получаемой сейчас профессии, чтобы работать по ней более эффективно.
11. Получаемая мною профессия и работа по ней вряд ли принесут мне в будущем моральное удовлетворение.
12. Постараюсь предпринять все необходимые меры, чтобы не работать по получаемой профессии.
13. Даже если это будет трудно, по окончании учебы буду стремиться найти работу (и работать) по получаемой сейчас профессии.
14. На данный момент работаю (или хочу найти работу) по получаемой мной профессии.
15. У меня нет желания работать по получаемой профессии.
16. При случае стремлюсь познакомиться с работой специалистов в области моей будущей профессии.
17. Если я и буду работать по получаемой сейчас профессии, то недолго.
18. Работа по получаемой профессии позволит мне в будущем в полной мере проявить себя, свои способности.
19. По окончании учебы приобрету другую профессию и буду работать по ней.
20. В жизни человека не все зависит от него самого, и ему приходится иногда мириться с обстоятельствами.

Обработка результатов: ключ (за совпадение с ключом 1 балл) «да»: + или ++; «нет»: – или – –. Вопросы 1 и 20 не учитываются.

«Да» – 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18. «Нет» – 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19.

Анализ результатов

Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывается следующим образом:

- 0–4 балла – низкий уровень профессиональной направленности;
- 5–13 баллов – средний уровень профессиональной направленности;
- 14–18 баллов – высокий уровень профессиональной направленности.

Тест-опросник удовлетворенности учебной деятельностью (УУД)

(Л.В. Мищенко)

Цель методики: исследование эмоционально-оценочного отношения студентов к учебной деятельности.

Основная (суммарная) шкала «общая удовлетворенность учебной деятельностью» (70 пунктов) подразделяется на 70 субшкал:

- 1) шкала удовлетворенности содержанием учебного процесса – 15 утверждений;
- 2) шкала удовлетворенности воспитательным процессом – 11 утверждений;
- 3) шкала удовлетворенности избранной профессией – 11 утверждений;
- 4) шкала удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками – 11 суждений;
- 5) шкала удовлетворенности взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета – 11 утверждений;
- 6) шкала удовлетворенности бытом, бюджетом досугом и здоровьем – 11 утверждений.

Инструкция: в целях повышения эффективности обучения просим вас принять участие в исследовании. Прочитайте каждое высказывание и выразите свое мнение по отношению к изучаемым предметам, проставив напротив номера высказывания свой ответ. Используйте для этого следующую систему: «верно» – 4 баллов; «пожалуй, верно» – 3 балла, «пожалуй, не верно» – 2 балла, «не верно» – 1 балл.

Содержание суждений:

УУ

1. Я часто испытываю удовлетворение не только от результатов своей учебы, но и от процесса обучения.
2. Обучение в университете способствует развитию моего творческого, интеллектуального потенциала.
3. Я считаю, что знания, умения и навыки, получаемые в университете, смогут обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.
4. Обычно я настолько увлекаюсь выполнением учебного задания, что не замечаю, как проходит время.
5. Учебная деятельность в университете позволяет сформировать у меня важные и необходимые профессиональные качества.
6. Учеба в университете требует от меня большого интеллектуального напряжения, и это мне нравится.
7. В процессе обучения у меня формируются стремления к поиску новой информации, к самообразованию.
8. Обучение построено так, что у меня активно развивается аналитические, прогностические и конструктивные умения.
9. Я активно участвую в научно-исследовательской студенческой работе.

10. Формы обучения на моем факультете успешно формируют у меня профессиональную и коммуникативную компетентность, повышая познавательную активность.
11. Домашние задания позволяют активно вести самообучение и развивать самостоятельность.
12. Формы учебной деятельности в университете развивают у меня способности к самообучению.
13. Я люблю умственный труд и получаю интеллектуальное удовлетворение от учебы в университете.
14. Я чувствую себя уверенно на семинарских и практических занятиях.
15. Мне нравится, что большинство преподавателей используют богатый арсенал методов, форм и способов обучения в сочетании с высокой методичностью.

УВ

1. На моем факультете есть все возможности научиться успешно жить в данном обществе.
2. На моем факультете созданы все условия для личностного роста.
3. Воспитательная работа на факультете и в вузе позволяет сформировать и развить социально значимые качества.
4. На факультете создается атмосфера доброжелательности и взаимопомощи, что позволяет формировать умение видеть проблемы современной жизни и решать их в меру своих сил и возможностей.
5. Я считаю, что мероприятия, проводимые в вузе и на факультете, воспитывают человека с активной жизненной позицией, умеющего работать над собой, создают перспективную модель специалиста.
6. Мне нравится, что в университете организуется много мероприятий, которые способствуют развитию душевной теплоты, сострадания, любви к ближнему, доброты и милосердия.
7. Внеаудиторная работа на факультете помогает привить любовь к своей профессии, воспитать истинного профессионала.
8. На моем факультете проводятся воспитательные мероприятия, такие как оказание помощи молодым семьям, предупреждение правонарушений, борьба с курением, алкоголизмом, наркоманией, ВИЧ-инфекцией в студенческой среде.
9. Мне нравится, что руководство моего факультета развивает самоуправление, вовлекая студентов в активную управленческую деятельность.

10. Воспитательные мероприятия ненавязчиво формируют потребность у студентов влиять на жизнь в университете, в обществе.
11. Большинство мероприятий в университете способствуют активному воспитанию высоких морально-нравственных, гражданско-патриотических качеств.

УП

1. Мне нравится избранная мною профессия, поэтому я постоянно стремлюсь повысить уровень знаний, чтобы стать высококвалифицированным специалистом.
2. Я считаю свою будущую профессию важной для общества.
3. Моя профессия способствует самораскрытию, самоактуализации.
4. Мне нравится, что моя профессия дает возможность общаться с людьми, активно включаться в общественную жизнь.
5. Избранная профессия позволит мне в полном объеме реализовать свои способности.
6. Моя будущая профессиональная деятельность позволит мне обеспечить себя и свою семью.
7. Моя будущая профессия обеспечивает мою потребность в социальном признании и уважении общества.
8. Если бы мне снова пришлось выбирать профессию, я бы опять выбрал бы эту.
9. Моя профессия дает возможность полностью раскрыться моей индивидуальности.
10. Овладев своей профессией, я смогу принести большую пользу людям.
11. Избранная профессия сможет обеспечить высокий уровень заработной платы.

УО

1. Успехи и неудачи моих однокурсников вызывают у меня сочувствие и сопереживание.
2. В своей студенческой группе я свободно выражаю собственное мнение при обсуждении вопросов, касающихся всей группы.
3. Члены моей студенческой группы с уважением относятся к моему мнению.
4. В моем отношении к однокурсникам преобладает одобрение и поддержка, критику я высказываю с добрыми побуждениями.
5. Мне нравится участвовать с моими однокурсниками в совместных делах, вместе проводить свободное время.
6. Я всегда активно участвую в принятии коллективных решений по вопросам учебы и жизни группы.

7. Достижения или неудачи в моей студенческой группе переживаются мной как мои собственные.
8. Я открыто рассказываю о своих делах моим одноклассникам и готов всегда с пониманием выслушать каждого из них.
9. Я являюсь активным и авторитетным членом моей студенческой группы.
10. В моих взаимоотношениях с одноклассниками преобладает доброжелательность и взаимные симпатии.
11. Я считаю многих одноклассников своими друзьями.

УР

1. На моем факультете преподаватели всегда умеют вселить уверенность в себе.
2. В процессе обучения преподаватели обычно правильно могут оценить мое внутреннее состояние и психологические особенности.
3. Деканат моего факультета пользуется неформальным признанием и уважением студентов.
4. Преподаватели и деканат проявляют заботу и уважение к каждому студенту, что формирует чувство привязанности к своему факультету.
5. Я хожу в университет радостно, с воодушевлением, так как деканат создает благоприятную атмосферу для учебной деятельности.
6. Я считаю, что руководство университета и факультета постоянно заботится об улучшении условий учебной деятельности.
7. Преподаватели формируют у меня профессиональную направленность с учетом моих индивидуальных психологических особенностей.
8. Я с уважением отношусь к моим преподавателям, так как они всегда могут обеспечить быстрое и глубокое усвоение знаний и умений.
9. Мне нравится, что преподаватели поддерживают и поощряют творческий поиск и инициативу, способствуют интеллектуальному развитию.
10. Терпеливость и тактичность преподавателей помогает выработать у меня необходимые качества для продуктивного общения.
11. У меня сложились хорошие отношения со всеми преподавателями.

УЗ

1. Мой быт соответствует моим потребностям.
2. Обычно я просыпаюсь бодрым, в хорошем настроении.
3. Я рационально распределяю свое время, мне его хватает и на отдых, и на учебу.

4. Я считаю уклад своей жизни целесообразным: режим питания, труда и отдыха удовлетворяет мои потребности.
5. В начале каждого месяца я планирую свои доходы и расходы.
6. В свободное время я пытаюсь приобрести как практические, так и теоретические знания самостоятельно, и это мне нравится.
7. Я умею наладить свой быт и легко выполняю домашние обязанности.
8. Я могу распределять свои доходы рационально, и мне хватает денег на все ежемесячные расходы.
9. Учебные занятия и самостоятельная работа не вызывают у меня переутомления.
10. Я чувствую себя полным сил, энергии и здоровья.
11. У меня достаточно свободного времени, я с удовольствием общаюсь с друзьями.

Обработка результатов

Для обработки результатов исследования необходимо использовать ключ, который сравнивается с ответами испытуемого. Каждый ответ оценивается по 4-балльной системе:

- «неверно» – 1 балл;
 - «пожалуй, неверно» – 2 балла;
 - «пожалуй, верно» – 3 балла;
 - «верно» – 4 балла.
1. Шкала общей удовлетворенности учебной деятельностью, суммарный показатель (УС) – 70 пунктов (все пункты опросника).
 2. Субшкала удовлетворенности учебным процессом (УУ) – 15 пунктов (1–15).
 3. Субшкала удовлетворенности воспитательным процессом (УВ) – 11 пунктов (16–26).
 4. Субшкала удовлетворенности избранной профессией (УП) – 11 пунктов (27–37).
 5. Субшкала удовлетворенности взаимоотношениями с однокурсниками (УО) – 11 пунктов (38–48).
 6. Субшкала удовлетворенности взаимодействием с преподавателями и руководителями факультета, вуза (УР) – 11 пунктов (49–59).
 7. Субшкала удовлетворенности бытом, бюджетом, досугом, здоровьем (УЗ) – 11 пунктов (60–70).

В соответствии с ключом подсчитывается общее количество баллов по каждой шкале и делится на общее количество пунктов (высказываний – утверждений) каждой шкалы.

Анализ результатов

1–1,5 балла – полная неудовлетворенность, учебная деятельность идет неблагополучно, отношения с преподавателями и однокурсниками не складываются, избранная профессия не отвечает запросам. Быт, досуг и бюджет не удовлетворяют.

1,6–2,5 балла – учебная деятельность идет недостаточно благополучно, студент испытывает много учебных и коммуникативных трудностей, мысли об избранной профессии не доставляют удовольствия, студент не проявляет инициативы в учебной деятельности и с трудом решает бытовые проблемы.

2,6–3,5 балла – учебная деятельность протекает в пределах нормы, но не дает возможности реализовать все свои способности; некоторая неудовлетворенность возникает лишь в отдельных областях учебно-профессиональной деятельности.

3,6–4 баллов – обучение идет благополучно, студент испытывает удовольствие от общения с однокурсниками, преподавателями; уверен в своей будущей профессиональной востребованности; его запросы не превышают бытовую и бюджетную реальность.

Количество баллов по всем субшкалам подсчитывается и анализируется аналогичным образом.

Анализ связей шкал опросника УУД показывает, что суммарный показатель удовлетворенности учебной деятельностью коррелируют с большинством изученных показателей отношения личности.

Студент, имеющий высокую удовлетворенность учебной деятельностью, как правило, удовлетворен избранной профессией, мотивирован на овладение ею и приобретение знаний. Это обычно студент «автономный», т. е. проявляющий в учебной деятельности настойчивость, целеустремленность, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению работы. Такой студент имеет, как правило, высокий уровень интернальности, т. е. он большей частью принимает ответственность за события, происходящие в его жизни, на себя; способен изменить сложившиеся обстоятельства и условия его учебной деятельности; самостоятельно отвечает за отношения с однокурсниками, друзьями, родными и близкими, а также за свое здоровье.

Шкала удовлетворенности учебной деятельностью отрицательно коррелирует со шкалой интернальности в области неудач, т. е. студент считающий, что он мало влияет на то, что с ним происходит; склонный считать свои неудачи следствием внешних обстоятельств, вероятнее всего, будет неудовлетворен своей учебной деятельностью.

Шкала удовлетворенности учебным процессом на статистически значимом уровне положительно и отрицательно коррелирует с 11 показателями отношения личности:

- a. Студент, удовлетворенный учебным процессом, считает, что если бы снова пришлось выбирать профессию, он опять выбрал бы аналогичную.
- b. Он заинтересован в овладении всеми знаниями, умениями и навыками, необходимыми в своей профессии.
- c. Обычно он берет на себя ответственность и за успехи, и за неудачи в своей жизни, учебной деятельности, в отношениях с другими.
- d. Студент, неудовлетворенный учебным процессом, предпочитает опираться на указания со стороны педагога, постоянно ориентируется на советы, подсказки, мотивирован на получение диплома, и, как правило, винит в своих неудачах окружающих.

Студенты, удовлетворенные воспитательным процессом, мотивированы на приобретение знаний и получение диплома. Они в большинстве своем, зависимы от мнения преподавателей в учебной деятельности, но готовы взять на себя ответственность за события своей жизни.

Шкала удовлетворенности профессией высокосignificantly коррелирует с показателем удовлетворенности избранной профессией, связана с высокими значениями положительной мотивацией и автономности в учебной деятельности и в определенной мере с интернальностью, но имеет отрицательную связь с зависимостью в учебной деятельности.

Шкалы удовлетворенности отношениями и взаимодействием с однокурсниками, преподавателями и руководителями вуза и факультета демонстрируют высокие коэффициенты корреляции с положительной мотивацией, интернальностью, особенно с интернальностью в области межличностных отношений. Студенты, удовлетворенные взаимодействием с преподавателями, демонстрируют зависимость от учебной деятельности, у них доминируют мотивы приобретения знаний и получения диплома. В то время, как удовлетворенные взаимоотношениями с однокурсниками положительно мотивированы в учебной деятельности и автономны.

Шкала удовлетворенности бытом, бюджетом и здоровьем имеет высокосignificantly связь со шкалой интернальности в области здоровья и коррелирует с рядом других показателей.

В целом исследуемые характеристики отношения личности, связанные с высокими значениями шкал удовлетворенности учебной деятельности, можно охарактеризовать как

показатели социально-психологической зрелости студента с высокой мотивацией, целеустремленного, настойчивого, с развитым самоконтролем и ответственностью за свою жизнь. Этот закономерный результат можно интерпретировать как свидетельство валидности опросника УУД.

**Опросник «Удовлетворенность студентов обучением в вузе»
(разработка Отдела психологического сопровождения и профориентационной
работы ПГУ им. Т.Г. Шевченко)**

Цель: изучение удовлетворенности студентов обучением в вузе, изменения отношения к избранной специальности.

Инструкция. *Просмотрите приведенные ниже утверждения. На каждое из них предлагаются варианты ответа. Прочитав утверждение, выберите подходящий вам вариант ответа и зачеркните соответствующую ему букву в бланке протокола ответов.*

1. Какова Ваша цель обучения в ПГУ им. Т.Г. Шевченко?

- а) получить фундаментальные знания;
- б) расширить кругозор;
- в) получить востребованную специальность;
- г) получить высокий общественный статус;
- д) заниматься наукой;
- е) адаптироваться к реалиям современности;
- ж) общаться с интересными людьми;
- з) в дальнейшем работать за рубежом;
- и) в дальнейшем сделать карьеру в области выбранной профессии.

2. Оцените качество подготовки к будущей профессиональной деятельности в вузе. Выразите свою оценку в баллах: 1 балл – низкая оценка качества, 10 баллов – высокая оценка качества. Другие значения – промежуточные.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Насколько у Вас изменилось отношение к избранной специальности за прошедшие годы после поступления в вуз?

- а) изменилось в лучшую сторону;
- б) не изменилось;
- в) изменилось в худшую сторону.

4. Считаете ли Вы выбранную профессию престижной?

- а) да; б) нет; в) не совсем.

5. Считаете ли вы выбранную профессию востребованной на рынке труда?

а) да; б) нет; в) не совсем.

6. Знаете ли Вы современный рынок труда, где и как искать работу после окончания вуза?

а) да, знаю;
б) нет, данной информацией не владею;
в) информацией владею частично.

7. Продолжите: «После окончания вуза я...»:

а) намерен организовать свой бизнес или работать у частного предпринимателя по любой специальности;
б) буду упорно искать работу по полученной специальности;
в) хочу получить подготовку по другой специальности;
г) хочу продолжить образование по специальности на более высоком уровне;
д) я уже трудоустроился по специальности.

8. «Я владею...» (нужное отметить):

а) основами самопрезентации при устройстве на работу;
б) знаю различные аспекты подготовки и прохождения собеседования;
в) знаю, как составляется резюме.

9. «У меня есть четкая профессиональная цель, и я знаю пути ее достижения»

а) да, я уже стремлюсь к достижению цели;
б) у меня есть цель, но различные обстоятельства мешают добиться ее;
в) цель недостаточно четкая;
г) цель отсутствует.

10. Каковы Ваши планы относительно места трудоустройства после окончания ПГУ?

а) города;
б) села;
в) Тирасполь;
г) ближнее зарубежье (Россия, Белоруссия, Украина и др.);
д) дальнее зарубежье.

Международное сотрудничество факультетов, институтов,
филиалов ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Таблица 6.1.

№ п/п	Институт, факультет, филиал	Наименование вузов и научных учреждений, с которыми поддерживаются связи
1	Факультет общественных наук	Институт Археологии НАН Украины Институт Этнологии и антропологии РАН им. Н.Н. Миклухо-Маклая Институт искусствоведения, фольклористики и этнологии НАН Украины им. М.Т. Рильского; Институт Этнологии Польши Институт Российской истории РАН Калужский педагогический университет Томский государственный университет МГУ им. М.В. Ломоносова
2	Инженерно- технический институт	Московский государственный технологический университет «Станкин» Львовский политехнический университет МГТУ им. Н.Э. Баумана Одесский политехнический университет
3	Филологический факультет	Московский Государственный Лингвистический Университет Московский государственный университет культуры и искусства Российский университет дружбы народов Санкт-Петербургский государственный университет Воронежский государственный педагогический университет Академия украинской прессы Киевский национальный университет им. Т.Г. Шевченко Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова Измаильский государственный педагогический университет Независимый Государственный Университет Молдовы (УЛИМ) Бельцкий педагогический университет им. А. Руссо Черкасский национальный университет им. Б. Хмельницкого
4	Аграрно- технологический факультет	Московский Государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина (МГАУ) Московская сельскохозяйственная академия им. К.А. Тимирязева – по агрономическим специальностям Московская академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина Одесский государственный аграрный университет Аграрный университет Молдовы
5	Факультет педагогики и психологии	Могилевский государственный университет Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова Барнаульский государственный университет Херсонская академия непрерывного образования
6	Экономический факультет	Кишиневский технический университет Московский экономический университет им. Г.В. Плеханова Одесский национальный университет Российская академия предпринимательства МГУ

7	Естественно-географический факультет	Зоологический институт РАН, г. Санкт-Петербург Институт физиологии им. И.М. Сеченова РАН, г. Москва Институт Зоологии АН Молдовы Госуниверситет Молдовы Санкт-Петербургский государственный университет Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского Харьковский Университет им. В.Н. Каразина
9	Факультет физической культуры и спорта	НИФК РМ Белгородский государственный университет Смоленская Академия физической культуры Каменец-Подольский университет им. И. Огиенко Одесский государственный университет им. И.И. Мечникова
10	Медицинский факультет	Кишиневский медицинский университет Московская медицинская академия им. И.М. Сеченова Российский университет Дружбы народов
11	Физико-математический факультет	МГУ им. М.В. Ломоносова, факультет дистанционного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, механико-математический факультет Московский технический университет связи и информатики
12	Рыбницкий филиал	Брянский государственный технический университет Московский государственный лингвистический университет Кишиневский государственный педагогический университет им. И. Крянгэ Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики Институт им. Гете
13	Бендерский филиал	Донбасская национальная академия строительства и архитектуры Рязанский государственный агротехнологический университет им. П.А. Костычева Балтийская государственная академия рыбопромыслового флота Ростовский государственный строительный университет

**Вычисления частных функций показателей качества интеграции
до формирующего эксперимента**

$$d_{10} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_{10}}{40} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{65}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,864$$

$$d_4 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_4}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{5,9}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,752$$

$$d_8 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_8}{9} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{6,2}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,814$$

$$d_9 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_9}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{61}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,794$$

$$d_{12} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_{12}}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{6,8}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,903$$

$$d_{13} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_{13}}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{5,1}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,531$$

$$d_7 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_7}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{6,9}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,913$$

$$d_3 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_3}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{6,8}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,903$$

$$d_6 = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{X_6}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} =$$

$$= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{6,9}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,932.$$

План-программа

**Комплексный план-программа деятельности
по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки
интеграционных процессов**

Содержание:

1. Паспорт Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.
 2. Мероприятия Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.
1. Паспорт Комплексного план-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов

№ п/п	Наименование программы	Комплексный план-программа деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов
1	Сроки реализации	2015/2016 учебный год
2	Разработчик План-программы	Ректорат
3	Дата принятия решения о разработке План-программы	Приказ Ректора ПГУ им. Т.Г. Шевченко от 12.05.2015 г. № 724-ОД «О введении в действие решений Ученого Совета ПГУ им. Т.Г. Шевченко от 29.04.2015 года»
4	Цель План-программы	Развитие, становление и формирование многомерной целостности - формирующе-развивающей среды вуза, на переход к которому направлена инновационная деятельность по ее преобразованию в соответствии с целями достижения высокого качества среды на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, показателем которого является профессионально-личностное становление и развитие компетентного специалиста в вузе
5	Задачи План-программы	– Повышение качества образования путем создания инновационной системы подготовки кадров на основе интеграции ведущих видов деятельности в вузе – научной, учебной и внеучебной – создание единой формирующе-развивающей среды вуза и повышение ее качества – повышение уровня сформированности компетенций студентов – повышение уровня удовлетворенности студентов (выпускников) вуза уровнем подготовки – организация и обеспечение углубления интегративных связей и процессов в научной, учебной и внеучебной деятельности студентов путем реализации эффективных механизмов интеграции научной, образовательной и

		внеучебной деятельности в вузе – развитие системы управления качеством интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности – совершенствование нормативно-правовой и программно-методической базы научной, образовательной и внеучебной деятельности в вузе на основе компетентностного подхода – развитие информационной среды и инфраструктуры вуза, направленное на создание условий для поддержки интегративных процессов в научной, образовательной и внеучебной деятельности студентов
6	Механизм реализации	Выполнение мероприятий План-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов
7	Организация управления План-программой	Организация управления План-программой включает как действия по созданию системы управления ее выполнением в университете на начальном этапе, так и меры по поддержанию режима функционирования и развития на весь период реализации. Мероприятия План-программы содержат перечень конкретных мер и мероприятий по направлениям научной, учебной, внеучебной и международной деятельности, организационное и информационное сопровождение
8	Ожидаемые результаты реализации План-программы	Обеспечение высокого уровня качества формирующе-развивающей среды вуза

2. Мероприятия План-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов

№ п/п	Мероприятия
1	Интегративная модернизация образовательного процесса
1.1	Разработка и реализация новых образовательных программ/профилей подготовки, основанных на компетентностном подходе
1.2	Разработка и внедрение модульно-компетентностного подхода в образовательный процесс при освоении основной профессиональной образовательной программы
1.3	Внедрение и развитие новых образовательных технологий – дистанционное обучение, кейсы, деловые игры, интернет-семинары, проектные методы обучения
1.4	Внедрение в учебный процесс интегративных форм обучения: интегративный семинар, интегративная лекция, интегративный экзамен и т. д.
1.5	Активизация деятельности образовательного портала университета: открытие и работа с Личным кабинетом каждого члена профессорско-преподавательского состава университета
1.6	Введение в действие с 2015 г. Стандарта университета СТ ПГУ 001.2-2014 «Система менеджмента качества. Положение (типовое) об учебно-методическом комплексе дисциплины» В срок до 1 сентября 2015 г. завершить разработку учебно-методических комплексов по всем дисциплинам учебного плана по каждому направлению и профилю подготовки. (приказ Ректора ПГУ им. Т.Г. Шевченко от 30.12.2014 г. № 1414-ОД «О введении в действие Стандарта СТ ПГУ 001.2-2014»)
1.7	Обновление и модернизация содержания и форм образовательной деятельности в направлении внедрения в учебный процесс научных исследований, использования инновационных образовательных подходов, повышающих мотивацию студентов к самостоятельному получению знаний

1.8	Обеспечение расширения масштабов внедрения в учебный процесс электронных учебников и автоматизированных обучающих систем с целью повышения эффективности самостоятельной работы студентов
1.9	Введение в рабочие программы читаемых курсов лабораторных работ с элементами научных исследований, подготовка методических указаний
1.10	Развитие интегративных форм образования: – Центра французской культуры – Центра английского языка и американской культуры – Центра образования и науки – Центра Российского образования и науки – Центра русского языка и российской культуры – Центра украинской культуры – Центра болгарской культуры – Центра молдавской культуры
1.11	Подготовка и повышение квалификации руководящих и педагогических кадров, участие в семинарах, распространение передового опыта работы Организация и повышение квалификации преподавателей по программам «Современные педагогические технологии», «Научно-методические основы организации формирующе-развивающей среды вуза»
1.12	Осуществление комплекса мер по адаптации знаний и педагогических навыков профессорско-преподавательского состава к современным требованиям подготовки компетентных специалистов путем участия в семинарах, конференциях, мастер-классах и других мероприятиях
2	Интегративная модернизация научно-исследовательского процесса
2.1	Проведение международных, региональных конференций, симпозиумов, семинаров на базе университета с привлечением ведущих ученых в целях эффективного освоения и распространения лучших научно-образовательных достижений в области организации и развития формирующе-развивающей среды вуза
2.2	Развитие интеллектуального потенциала университета: – создание Совета молодых ученых – разработка новой редакции Положения о студенческом научном кружке – увеличения количества СНК и студентов, занимающихся научно-исследовательской деятельностью – участие студентов в международных, региональных, университетских научных мероприятиях
2.3	Начиная со 2 курса выявлять научно-исследовательские наклонности студентов, поощрять их к участию в научных конференциях, грантах, в создании научных проектов
2.4	Привлечение к участию в научных конференциях 80% студентов выпускных курсов и не менее 50% студентов 3–4 курсов
2.5	Поощрение дипломами, призами и премиями студентов, имеющих наивысший рейтинг по научно-исследовательской работе за учебный год; поощрение профессорско-преподавательского состава кафедр за активное содействие участию студентов в СНК
3	Интегративная модернизация внеучебной деятельности
3.1	Системное повышение эффективности интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности за счет углубления их взаимосвязи и совершенствования единой инфраструктуры научно-исследовательского, образовательного и воспитательного процессов, опирающейся на общую формирующе-развивающую среду вуза
3.2	Внедрение основных направлений нравственно-эстетического ¹ Окончание таблицы подготовки в ходе учебного процесса и внеаудиторной деятельности
3.3	Проведение мероприятий Года культуры в ПГУ им. Т.Г. Шевченко (приложение 11)
4	Интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем
4.1	Расширение международного научного сотрудничества путем участия в совместных научных программах и других формах сотрудничества с зарубежными учеными
4.2	Увеличение количественных и качественных показателей международных связей с вузами, в том числе и по линии Центров (1.10)
4.3	Создание благоприятных условий для профессионального роста и расширения образовательных возможностей сотрудников и студентов университета в международном образовательном пространстве

Описание формирующего этапа эксперимента

Основной задачей проведения формирующего эксперимента является повышение качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности. Задача реализовывалась на основе внедрения План-программы деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов.

Мероприятия План-программы сгруппированы в четыре раздела. Первый раздел – интегративная модернизация образовательного процесса. Важным при модернизации образовательного процесса является методическое обеспечение и сопровождение интеграционных процессов. Для реализации новых образовательных программ/профилей подготовки, основанных на модульно-компетентностном подходе, в 2015/2016 учебном году было разработано, утверждено и введено в действие 164 основных образовательных программы; отредактированы в программе Planu.MINI.msi 482 учебных плана, которые были утверждены на научно-методическом совете, Ученом Совете и введены в действие на факультетах, институтах, в филиалах университета.

Для повышения квалификации преподавателей и сотрудников университета, в соответствии с План-программой были организованы курсы повышения квалификации по темам «Разработка учебных планов согласно требованиям ФГОС-3+ с применением пакета Planu.MINI.msi», «Современные педагогические технологии», ««Научно-методические основы организации формирующее-развивающей среды вуза», что позволило более чем 350 педагогам повысить свои знания в области научно-методического сопровождения учебной, научной и внеучебной деятельности, усовершенствовать практические навыки.

Качественный анализ интегративного подхода и его рассмотрение как технологического методологического инструментария создают базу для количественного анализа продуктов интегративно-педагогической деятельности. Была проделана большая методическая работа по разработке и утверждению примерных программ по ряду дисциплин регионального характера; по дисциплинам, для которых отсутствуют типовые программы. Научно-методическим советом университета рекомендовано к изданию 386 методических изданий. По сравнению с предыдущим учебным годом наблюдается увеличение количества рекомендуемых к изданию методических пособий, рекомендаций, что отражено на рисунке 9.1.

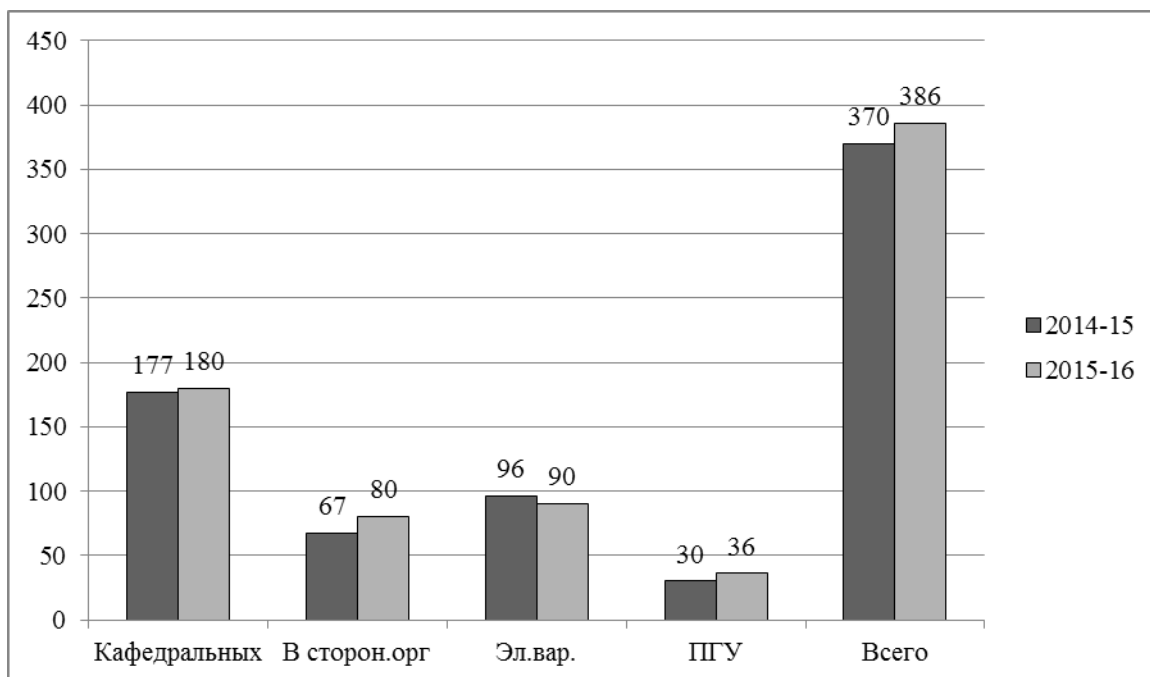


Рис. 9.1. Сравнительный анализ рекомендованных к выпуску методических изданий за 2014/2015 и 2015/2016 учебный год

Инструментом постоянного улучшения качества формирующе-развивающей среды вуза является внедряемая в университете система менеджмента качества, основанная на требованиях стандарта ИСО 9001:2008. В соответствии с требованиями данного стандарта с 2015 г. вводится в действие стандарт университета СТ ПГУ 001.2-2014 «Система менеджмента качества. Положение (типовое) об учебно-методическом комплексе дисциплины». В 2015/2016 учебном году для совершенствования нормативно-правовой и программно-методической базы в контексте интеграции научной, образовательной и внеучебной деятельности в вузе на основе компетентностного подхода были разработаны, утверждены и введены в действие следующие положения:

- (типовое) об учебно-методическом комплексе дисциплины;
- о порядке формирования основной образовательной программы направления (специальности) высшего образования (с рекомендациями по проектированию основных программных документов в ее составе);
- о порядке проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего профессионального образования;
- о балльно-рейтинговой системе оценки знаний студентов;
- о центре непрерывного образования;
- о курсах повышения квалификации;
- «О конкурсе профессионального мастерства на звание «Лучший по профессии» ПГУ им. Т.Г. Шевченко»;

Обновление и модернизация содержания и форм образовательной деятельности в направлении внедрения в учебный процесс научных исследований, использования инновационных образовательных подходов, повышающих мотивацию студентов к самостоятельному получению знаний, повышения качества образовательного процесса, на уровне университета в 2015/2016 учебном году была утверждена программа научно-методического семинара «Обеспечение качества образовательного процесса в вузе». Были организованы постоянно действующие научно-методические семинары кафедр, факультетов, института по актуальным проблемам педагогики, психологии и дидактики высшей школы в контексте современных требований. В рамках работы семинара рассматривались такие вопросы, как:

- совершенствование нормативно-правовой и программно-методической базы научной, образовательной и внеучебной деятельности в вузе на основе компетентностного подхода;
- формирование фонда оценочных средств и обеспечение качества контроля освоения основных образовательных программ;
- управление взаимодействием с внешними партнерами образовательного процесса в контексте требований образовательных стандартов;
- анализ качества и эффективности распределения выпускников и их трудоустройства;
- межфакультетские образовательные программы;
- функционирование и развитие информационной среды и инфраструктуры вуза, обеспечивающей поддержку интегративных процессов в научной, образовательной и внеучебной деятельности студентов;
- анализ качества профориентационной работы ПГУ и основные направления деятельности по обеспечению профессионального ориентирования и карьерного роста студентов;
- о фонде контрольно-измерительных материалов для проведения предварительного и основного тестирования.

Проделана большая работа по реализации компетентностного подхода в проектировании фондов оценочных средств, с учетом принципов объективности, прозрачности оценивания, обеспечения возможности студентам самооценивания, совершенствования показателей и критериев оценивания, приведение паспортов компетенций в соответствие с положениями соответствующих профессиональных стандартов. По паспортам компетенций, фонду оценочных средств были разработаны и

представлены педагогам для внедрения в образовательный процесс различные материалы: от требований до образцов.

Основными подходами по формированию системы управления интеграционными процессами в университете были определены: развитие системы управления качеством интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, обновление образовательных технологий на основе компетентностного подхода, стандартизация образовательных процессов, внедрение новых технологий при организации самостоятельной работы студентов, совершенствование системы оценивания в свете требований современных стандартов, повышение уровня удовлетворенности студентов (выпускников) вуза уровнем подготовки, развитие формирующе-развивающей среды вуза.

Ежемесячно комиссией из состава действующих в университете советов (по организации учебной, научной, внеучебной деятельности и профсоюзного комитета) осуществлялся анализ качества методического обеспечения реализации основных образовательных программ, качества учебно-методических комплексов всех факультетов, института, филиалов. Основными требованиями при их рассмотрении были: содержание и формы внедрения в учебный процесс научных исследований, использование инновационных образовательных подходов, повышающих мотивацию студентов к самостоятельному получению знаний; расширение внедрения в учебный процесс электронных учебников и автоматизированных обучающих систем с целью повышения эффективности самостоятельной работы студентов; научно-методическое сопровождение перехода на кредитно-модульную систему и компетентностный подход.

Важным моментом было проведение мероприятий, направленных не только на совершенствование деятельности преподавателей вуза, поиск возможностей повышения качества образовательной деятельности, но и на улучшение показателей качества формирующе-развивающей среды вуза в целом, а именно:

- на достижение поставленных целей на разных этапах обучения (на входе, в процессе и на выходе);
- на способность удовлетворять спрос и ожидания потребителей образовательных услуг и заинтересованных участников образовательного рынка;
- на стремление к совершенствованию обучения: изменение содержания образования на основе компетентностного подхода; стандартизацию базовой составляющей содержания образования; внедрение в образовательную практику новых технологий обучения и развития; формирование многоуровневой структуры системы тестирования; разработку новых видов контроля и оценивания качества обучения.

Внедрение и развитие новых образовательных технологий и интегративных форм обучения в 2015/2016 учебном году в соответствии с План-программой деятельности по развитию формирующе-развивающей среды вуза на основе поддержки интеграционных процессов, было одним из самых важных направлений деятельности всех учебных структур университета. Это направление деятельности профессорско-преподавательского коллектива продуктивно сказывается на интеграции ведущих видов деятельности субъектов образовательного процесса. Наряду с технологиями, которые применялись на всех факультетах, во всех институте и филиалах при освоении образовательных программ (использование мультимедийных средств при организации лекционных и практических занятий, компьютерное тестирование, ресурсы интернета) получили развитие такие инновационные технологии обучения, как проблемные, исследовательские, кейс-метод, учебные и личностные тренинги, модульно-рейтинговые технологии, метод проектов, деловые и ролевые игры. Так, в 2015/2016 учебном году в учебно-образовательный процесс на факультете педагогики и психологии были внедрены следующие инновации:

1. Индивидуальный и дифференцированный подход, проблемное обучение, развивающее обучение
2. Личностно-центрированная технология обучения, в составе которой применялась коммуникативная технология (дискуссии, эвристическая беседа характеризующиеся различными точками зрения по изучаемым вопросам, их сопоставлением, поиском за счет обсуждения истинной точки зрения).
3. Тест-тренажерные практикумы (по дисциплинам «Психодиагностика», «Психолого-педагогическая диагностика»).
4. Рефлексивные технологии, методы и приемы, определяемые по критерию решаемых задач, направленных на работу с четырьмя типами рефлексии: кооперативная рефлексия, коммуникативная рефлексия, личностная рефлексия, интеллектуальная рефлексия.
5. Интерактивные технологии (кейс-метод, метод малых групп, круглый стол, метод пресс-конференций, мозговой штурм, деловые игры, ажурная пила, мозайка, цветная вертушка, один на три и пр.).
6. Гипертекстовые технологии работы с лекционным и теоретическим материалом;
7. Применение мультимедиа технологий (презентации, метод проектов, учебные и документальные фильмы).
8. Использование элементов программированного обучения по ряду дисциплин (психодиагностика, психолого-педагогическая диагностика и др.).

9. Технические средства обучения (в том числе и обучающие или контролирующие знания студентов, либо помогающие компьютерные программы (как основное средство для автоматизированного контроля знаний, проведения и обработки результатов исследований)).
10. Практико-ориентированные технологии (подготовка и внедрение комплексов профессиональных (практических, ситуативных) в программы дисциплин бакалавриата с целью формирования профессиональных компетенций).
11. Технология двойного оценивания на практических занятиях (совместно с преподавателем или взаимооценивание студентов).
12. Кредитно-рейтинговая система оценивания на практических занятиях.

Преподавателями факультета в ходе образовательного процесса внедрены современные технологии, которые повышают эффективность обучения, придают ему эмоциональную окраску; помогают воспитывать гражданственность, толерантность; соединять теорию с практикой, необходимой для жизни и полноценной профессиональной деятельности в целом, следовательно, заинтересовать каждого обучающегося. Чаще других инновационных методов использовались здоровьесберегающие, интерактивные, проектные технологии, научно-исследовательская деятельность. Так, в практику работы со студентами в 2015/2016 году введена технология «информационный кейс». Студентам в начале изучения каждой дисциплины предлагаются аспекты ее содержания (информационный кейс) По окончании изучения учебной дисциплины перед экзаменом проводится защита выполненных заданий самостоятельной работы в форме собеседования, дискуссии, ответно-вопросного общения, конференции или дискуссии по теме. Если учебным планом предусматривается форма отчетности «зачтено», самостоятельная работа включается в содержание практической работы, которая должна быть представлена к зачету. На протяжении учебного года изучались и использовались инновационные методы организации учебной деятельности студентов на практических и лабораторных занятиях по теории и технологии развития речи детей, предложенные Н.Н. Хоменко, и разработанная система занятий лабораторного практикума по основным темам курса О.С. Ушаковой, Т.А. Сидорчук. По дисциплине «Психология детей с нарушениями речи», использовались инновационные методы организации учебной деятельности студентов, предложенные профессором В.И. Селиверстовым. В рамках учебной работы со студентами очной формы обучения помимо использования технологий традиционного (репродуктивного) обучения, обеспечивающих изучение нового материала, его закрепление, контроль и оценку, широко использовались технологии коллективного взаимодействия (организованный диалог,

сочетательный диалог, коллективный способ обучения, работа студентов в парах сменного состава и др.) и технологии проектного обучения, решающие задачи гуманизации образования и позволяющие студентам быть субъектом учебной деятельности, развивая их познавательные возможности и потребности на основе собственного продуктивного опыта. Наряду с использованием технологий творческого развития была продолжена работа по использованию элементов технологии контекстного обучения, позволяющая в значительной мере активизировать потенциал студентов в профессиональном становлении. Были использованы такие инновационные методы и технологии как: видео-лекции докторов педагогических и психологических наук по читаемым дисциплинам; индивидуальное образовательное (тематическое) портфолио студента; анализ интернет-ресурсов с целью изучения и подбора статей, учебников и учебных пособий по наиболее спорным и актуальным проблемам дошкольной педагогики, экологического образования дошкольников и тренинга педагогического общения. Все перечисленные технологии обеспечивали развитие индивидуальности и самостоятельности, стимулировали самообразование и самоорганизацию будущего педагога.

На экономическом факультете применялся программированный метод – использовался учебно-методический материал, представленный различными средствами обучения: в виде печатных изданий, обучающих компьютерных программ, электронных учебников. Контроль знаний осуществлялся с помощью компьютерных тестов, что является значимым для выстраивания индивидуальных образовательных траекторий студентов. Обязательно выполняются корректирующие действия, то есть знакомство студентов с правильным ответом или характером допущенной ошибки. Достоинство программированного обучения заключается в осуществлении принципа индивидуального подхода.

Коллектив филологического факультета активно использовал в педагогической деятельности разработку новых спецкурсов и спецсеминаров, включающих проведение ролевых игр, разработку различных форм модульного и тестового контроля.

В Бендерском политехническом филиале применялось интерактивное обучение: чтение проблемных лекций и докладов с активным участием студентов, проведение лекций-дискуссий, деловых игр, тестов, анкетирования, индивидуальных бесед и тренингов, организация работы парами и в командах. Интерактивные методы обучения доказали свою эффективность при проведении семинарских занятий. Среди них, прежде всего можно выделить «метод обсуждения в малых группах». Применялись варианты проведения семинарских занятий в нетрадиционной форме: «мозговой штурм», «пресс-

конференция», «эстафета», «сюжетно-ролевая игра», «диспут», «творческая мастерская», «конкурс шпаргалок», «творческая гостиная», «семинар-встреча» и др.

Преподаватели факультета общественных наук также использовали в учебном процессе активные и интерактивные формы проведения занятий: деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, тренинги, эвристические беседы, просмотр документальных фильмов, проведение лекционных занятий с использованием медиапроектора, видеоролики и видеопрезентации.

На факультете физической культуры и спорта преподавателями была внедрена практика организации практических занятий с помощью самих студентов, где часть занятия планируется и проводится студентами данной группы или старшекурсниками. Такие формы работы повышают не только ответственность самоподготовки студентов, но и их подготовку к практикам в общеобразовательных и специализированных учреждениях, детских спортивных школах.

Рыбницкий филиал университета продолжает активно применять в учебном процессе современные инновации. При применялись организации учебного процесса: рейтинговая система оценки знаний студентов, система зачетных единиц, индивидуализация и практическая направленность обучения, информатизация учебного процесса, внедрение в учебный процесс новейших достижений науки и техники, не только в их теоретическом изложении, но и в виде, комплексов, программных систем, доступных студентам в процессе обучения. В учебном процессе наряду с традиционными, применялись новые формы и методы обучения: проблемный и блочный методы, которые являются средствами активизации и мотивации познавательной деятельности студентов, организации их самостоятельной работы. В образовательном процессе использовались различные методы интенсификации обучения, такие как метод ролевой игры, метод проектов, обучение с помощью аудиовизуальных средств, интернет-конференции. Использование интернет-технологий позволяет студентам активно подключаться к процессам глобализации в области информатизации общества. Использована такая форма контроля знаний как тестирование, анкетирование и модульный контроль знаний студентов. Приоритетным направлением работы профессорско-преподавательского состава стало создание электронных образовательных ресурсов, способствующих формированию внутренней мотивации студентов к непрерывному профессиональному образованию.

На естественно-географическом факультете более 80% занятий было проведено в активной или интерактивной форме (разнообразные формы работы в группах – диспуты, тренинги, игровые ситуации, метод «круглого стола» и т.п.). Наиболее часто

использовались презентации и демонстрация научно-популярных фильмов. При преподавании географии широко применялась демонстрация электронных картосхем, графиков, диаграмм, статистических таблиц; при преподавании биологии был сделан упор на иллюстративный материал; при преподавании химии – на моделирование химических экспериментов. Преподаватели широко применяли в образовательном процессе метод конкурса студенческих научных работ.

В инженерно-техническом институте создан и успешно функционирует файловый сервер. Файлы (задания к лабораторным и практическим занятиям, методические рекомендации, образцы выполнения заданий, учебники и т. д.) по всем читаемым дисциплинам отсортированы по курсам и профилям. Каждый студент имеет доступ к нужным ему файлам из любого кабинета, оборудованного персональным компьютером. В институте внедрена кредитно-модульная система, которая стимулирует посещение студентами всех занятий и, как результат, успешную успеваемость.

На юридическом факультете преподаватели использовали активные методы обучения, такие как лекция-дискуссия и лекция-проблема. Для проведения семинарских занятий использовались возможности компьютерного класса. Фронтальная форма опроса заменялась компьютерным тестированием, тематическими презентациями по пройденным на лекциях темам. Велась работа, направленная на повышение уровня сформированности профессиональных компетенций студентов. Поставленная задача разрешалась путем активизации самостоятельной работы студентов, а также работе в юридической студенческой консультации.

Безусловным показателем в оценке эффективности инноваций при организации образовательного процесса является успеваемость студентов.

Успеваемость в процентах по факультетам/филиалам/институту по результатам 2015/2016 учебного года отражена в таблице 9.1.

Таблица 9.1. Успеваемость студентов по факультетам/филиалам/институту по результатам 2015/2016 учебного года

№ п/п	Факультет	Успеваемость, %	
		2014/2015 уч. год	2015/2016 уч. год
1	БПФ	65	84
2	ФФКиС	77	85
3	ИТИ	72	79
4	ЮФ	50	62
5	ФОН	61	76
6	ФФ	89	93

№ п/п	Факультет	Успеваемость, %	
		2014/2015 уч. год	2015/2016 уч. год
7	АТФ	72	Окончание таблицы 9.1
8	РФ	61	
9	ЕГФ	62	80
10	МФ	60	66
11	ФМФ	60	75
12	ФПиП	84	97
13	ЭФ	73	83

Как видно из таблицы 9.1, наибольший процент успеваемости наблюдается на факультете педагогики и психологии (97%) и филологическом факультете (93%). В целом наблюдается увеличение процента успеваемости студентов (85%) по университету по сравнению с прошлым годом (61,5%). Успеваемость по факультетам/филиалам/институту представим на диаграмме (рисунок 9.2.).

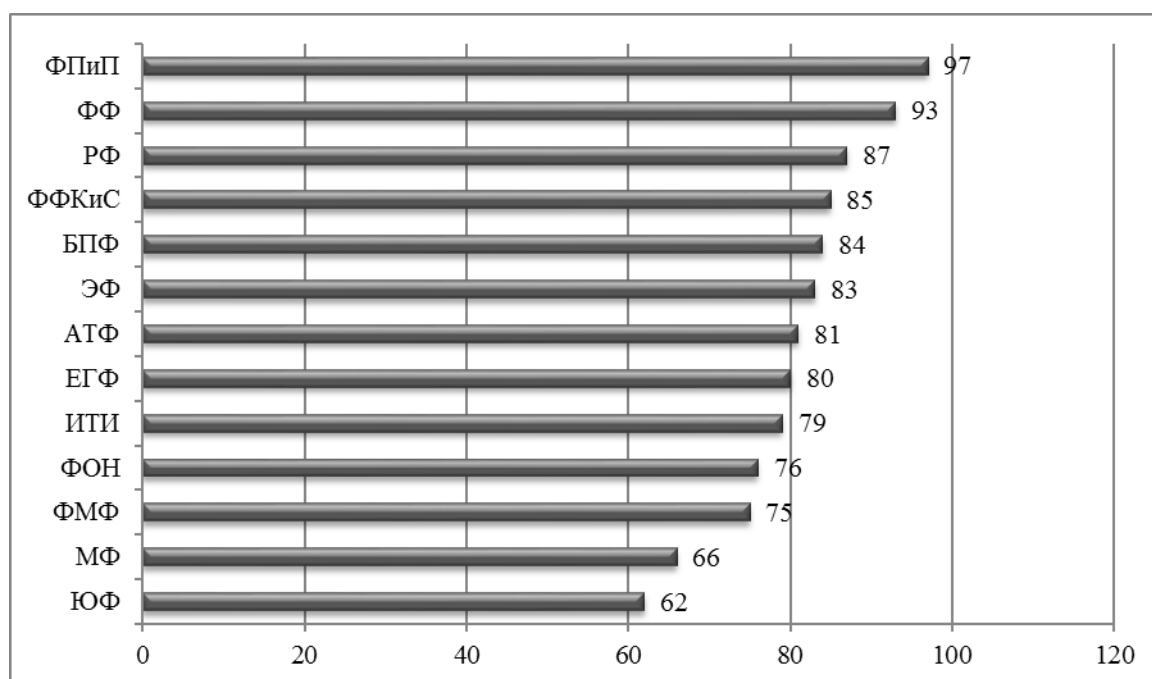


Рис. 9.2. Успеваемость студентов по факультетам/филиалам/институту по результатам 2015–2016 учебного года, %

Второй раздел План-программы – интегративная модернизация научно-исследовательского процесса. Приднестровский университет, определяя направления деятельности коллектива преподавателей в научной работе, нацелен на укрепление связей между наукой и образованием, содействие образовательной деятельности преподавателей; приращение научного знания; повышение общественного престижа научной деятельности. В формирующе-развивающей среде вуза повышение качества продуктов

научно-исследовательской, опытно-экспериментальной, экспертной и других видов деятельности – авторских и экспериментальных разработок, экспертных заключений, методических пособий, научных публикаций и докладов – в первую очередь должно использоваться в интересах повышения компетенций участников научно-образовательного процесса. Выбор типов, видов и форм интеграции происходит на основе единства научной, образовательной инновационной деятельности; взаимовыгодного партнерства; соответствия системы подготовки требованиям рынка труда и социально-экономического развития; эффективного использования ресурсов системы образования и науки, инновационной инфраструктуры; необходимости интеграции в международное пространство образования и научных исследований.

Научные исследования в ПГУ им. Т.Г. Шевченко проводятся силами коллективов НИЛ, кафедр, аспирантами и соискателями, развивается студенческая наука. В настоящее время в университете функционируют 100 кафедральных коллективов; 25 научно-исследовательских лабораторий, 1 центр и 1 временный творческий коллектив. Создан Совет молодых ученых.

В НИЛ работает более 290 научных сотрудников и инженерно-технических специалистов, в том числе 36 докторов наук и 112 кандидатов наук. Подготовка в аспирантуре осуществляется по 25 специальностям, 11 отраслям наук. В 2015/2016 учебном году сотрудниками университета опубликовано 1 734 научных работ, из них монографий – 24, статей – 1533 и тезисов – 177.

За 2015/2016 учебный год в ПГУ им. Т.Г. Шевченко было проведено 52 научных конференций, из которых: 25 международных, 12 республиканских, 8 университетских, 7 факультетских, а также 31 круглый стол.

Выполнялось 168 научно-исследовательских работ, в том числе: в рамках НИЛ – 25, центра – 1, ВТК – 1, кафедр – 141. Научно-исследовательская деятельность стимулирует студентов добывать новое знание совместно с преподавателем и, таким образом, обучаться на практико-ориентированной основе. В содержании исследования мы констатировали, что существует два вида научно исследовательской деятельности студентов: деятельность в рамках учебного плана (курсовые, рефераты, дипломная работа) и деятельность, не входящая в программы обучения (научные студенческие кружки, конференции, олимпиады). Для повышения показателей качества интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности, а также уровня сформированности компетенций студентов помимо написания курсовых проектов, выпускных квалификационных работ была количественно и качественно улучшена работа студенческих научных кружков, разработана и утверждена новая редакция Положения о

студенческом научном кружке. Научные студенческие кружки, печатные издания и конференции являются своеобразной «базой» для интеграции аудиторной и внеаудиторной образовательной и научно-исследовательской деятельности. Присоединение к Болонской системе нацеливает вуз на то, чтобы начиная со 2 курса, выявлять научно-исследовательские наклонности студентов, поощрять их к участию в научных конференциях, грантах, созданию научных проектов. В 2015/2016 учебном году в проводимых студенческих конференциях участвовало более 2200 студентов, что составляет 80% студентов выпускных курсов и около 50% студентов 3–4 курсов, из них заняли призовые места: первое – 95, второе – 139 и третье – 295 человек.

В 2015–2016 учебном году в университете работал 101 студенческий научный кружок, в них занимались 1464 студента. Качественную и количественную динамику по учебным годам представим в таблице 9.2.

Таблица 9.2. Динамика изменений СНК по учебным годам

Учебный год	Количество кафедр	Количество кружков	Количество руководителей	Количество участников
2015/2016	69	106	114	1464
2014/2015	67	101	108	1367
2013/2014	66	97	107	1339
2012/2013	60	89	98	1274
2011/2012	64	81	86	1142

Именно на это направление деятельности – организацию работы СНК при реализации План-программы по интегративной модернизации научно-исследовательского процесса в целях повышения показателей уровня сформированности компетенций студентов и среды в целом был сделан основной акцент. Если принять во внимание тот факт, что количество студентов дневной формы обучения за последние пять лет сократилось на 20%, также можно говорить о положительной динамике в количественном составе СНК.

Помимо традиционных задач, которые решают студенты в СНК, в 2015/2016 учебном году главными задачами профессорско-преподавательского и студенческого сообщества являлись: развитие агитационно-массовой и организационной работы по широкому привлечению студентов к различным формам научно-исследовательской работы; пропаганда достижений научно-исследовательской работы среди студентов; развитие существующих и изучение новых форм внеурочной научно-исследовательской работы; организация для студентов научно-практических конференций, выставок, олимпиад, контрольных студенческих научных работ; оказание содействия преподавателям при проведении исследовательских работ. К деятельности СНК было

активно привлечено студенческое самоуправление. Более массовым стало участие студентов в научных кружках и семинарах, масштабный характер придавался организации конкурсов и выставок научных работ. Студенческим научным обществом было проведено более 20 научных мероприятий различного уровня с целью интенсивного привлечения студентов, молодых ученых и изобретателей вуза к научно-инновационной деятельности университета. При этом ПГУ им. Т.Г. Шевченко является активным участником различных научных и общественных мероприятий территориального уровня. На положительную динамику в данном направлении деятельности, безусловно, повлиял тот факт, что учащиеся выпускных курсов более осознанно подходят к вопросам студенческой науки, заинтересованы в поступлении в магистратуру, что также предполагает более углубленную научную составляющую в обучении. Студенты выпускных курсов в обязательном порядке принимали участие в студенческой научной конференции своего факультета и университета, по желанию в конференциях за пределами вуза. За счет экономии средств стипендиального фонда все студенты, занявшие призовые места в студенческой научной конференции и имеющие наивысший рейтинг по научно-исследовательской работе за учебный год, поощрены грамотами и денежными призами.

Третий раздел План-программы – интегративная модернизация внеучебной деятельности. Для создания единой формирующе-развивающей среды вуза и повышения ее качества вуз обязан сформировать свою неповторимую социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности.

Особое внимание в 2015/2016 учебном году было уделено на уровне ПГУ им. Т.Г. Шевченко организации внеучебной формирующей (воспитательной) работе со студентами. Среди компетенций, которые должны быть сформированы у выпускника вуза, образовательные стандарты указывают готовность, умение и способность к кооперации и сотрудничеству с коллегами, работе на общий результат; к разрешению конфликтов и социальной адаптации; к пониманию психологических особенностей межличностных взаимоотношений, выстраиванию межличностных коммуникаций и социальному взаимодействию на принципах толерантности и безоценочности; к организации и координации взаимодействия между людьми и подчинению личных интересов общей цели; к нахождению организационно-управленческих решений в нестандартных ситуациях; к осуществлению делового общения (переговоров, совещаний) и многое другое. Сегодня в ПГУ им. Т.Г. Шевченко осуществляется подбор и апробация форм, средств, методов организации внеаудиторной формирующей деятельности, направленной на развитие личностной компоненты в подготовке будущего специалиста.

Разработана и утверждена «Концепция воспитания студенческой молодежи в ПГУ им. Т.Г. Шевченко», которая является базой создания и развития системы воспитательной работы в университете и представляет собой научно обоснованную совокупность взглядов на основные цели, задачи, принципы, содержание и направления воспитательной работы со студентами. Разработанные нормативные документы направлены на реализацию указанной цели и способствуют освоению студентами новых социальных навыков и ролей, развивают культуру социального поведения с учетом динамики общественных отношений. В целях демократизации системы управления учебным заведением представители студенческого самоуправления включены в составы Ученых Советов факультетов (институтов, филиалов). Это обеспечивает оптимальный учет интересов студенческого коллектива и участие его представителей в обсуждении и выработке наиболее важных решений, относящихся к деятельности учебного заведения, затрагивающих права и обязанности студенческого коллектива, а также к развитию научного творчества студентов, организации производственной (профессиональной) практики и общественно-полезной деятельности. Так студенческое самоуправление приобретает социально-практический характер, обусловленный необходимостью сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении. Успех и эффективность внеучебной воспитательной работы со студентами во многом определяется включенностью профессорско-преподавательского состава и структур университета в общий процесс; координирующей ролью администрации, общественных студенческих организаций – профкома студентов, студенческого совета, студенческого актива – во внеучебной работе. Все перечисленное выше – основа благоприятных условий и предпосылок для профессионально-личностного развития и самореализации студентов в формирующе-развивающей среде вуза.

Для придания дополнительного импульса развитию интегративных связей и совершенствования формирующе-развивающей среды 2015/2016 учебный год в университете был объявлен Годом культуры. В рамках него помимо традиционных мероприятий для студентов состоялось большое количество мероприятий, как общеуниверситетского характера, так и на уровне факультетов и академических групп. Программа основных событий Года культуры в ПГУ им. Т.Г. Шевченко представлена в приложении 11.

Мероприятия Года культуры отразили культурные традиции университета и формировали у студентов эстетическую, правовую культуру, коммуникативную культуру, культуру досуга и здорового образа жизни. Некоторые мероприятия реализовывались в

виде проектов. Проекты существуют как дополнение к планам и программам деятельности или внутри программы, но для получения самостоятельного, нового результата [133].

Следует отметить, что запланированные мероприятия были реализованы на достойном методическом и организационном уровне, они были интересны как студентам, принимавшим в них участие, так преподавателям и экспертам. Проиллюстрируем основные из них.

Социокультурный проект «Чистое слово» появился как студенческая инициатива, и с успехом реализован Объединенным студенческим советом факультетов. В его программу вошли: конкурс плаката; конкурс чтецов «Круг чтения»; с целью определения уровня грамотности студентов 3х курсов состоялось тестирование «Элементарный русский». В тестировании приняли участие в среднем по 40 студентов каждой учебной структуры. Тематический круглый стол подвел итоги реализации социокультурного проекта «Чистое слово» в 2015/2016 году.

«Маршруты культуры» – экскурсии студентов по культурно-историческим, природным местам нашего края состоялись в течение года на каждом факультете.

Конкурс «Фестиваль культур» прошел среди команд общежитий. Победили сплоченные и целеустремленные студенты общежития №4. Этот проект будет продолжен в дальнейшем.

VI Международный полидиалоговый круглый стол «Студенческое самоуправление – лидер XXI века». Тема: «Роль и место студенческой молодежи в массовой культуре». Встреча «Диалоги о молодежной культуре» в рамках Дня Святой Татьяны.

На высоком организационном и методическом уровнях состоялись Форум студенческих самоуправлений ПГУ «Учиться. Развиваться. Созидать.» и Международная научно-практическая конференция «Воспитание студентов в современных условиях: развитие содержания и механизмов», по итогам которой был издан сборник. Каждый факультет в рамках форума показал свою специфику и возможности.

Конкурс «Мисс университета» – самый долгосрочный проект студенческого совета, и воплощение темы «Героини классики» стал ярким и запоминающимся событием Года культуры.

Новинками нынешнего года явились: просветительский проект «Клуб «Визави»» и культурный проект «Пушкинские дни». Пилотный проект студенческого совета «Клуб «Визави» предполагает ежемесячные выступления перед студенческим активом деканов и директоров учебных структур ПГУ, а также деятелей культуры и искусства.

Результаты участия студенческих активов факультетов (институтов) в общеуниверситетских мероприятиях ежегодно заносятся в специальную таблицу, данные которой позволяют выявить наиболее активные студенческие коллективы. Количественная динамика проведенных мероприятий, инициированных факультетами и участия в общеуниверситетских мероприятиях за 2013/2014, 2014/2015 и 2015/2016 учебные года отражена в таблице 9.3.

Таблица 9.3. Количественная динамика мероприятий

Уч. год	Филфак	ФОН	ИТИ	ФФКиС	ЭФ	ЮФ	ФМФ	МФ	ФПП	ЕГФ	АТФ
2013/14	85	55	51	79	58	56	83	45	75	69	30
2014/15	91	71	41	80	95	68	72	59	51	65	40
2015/16	138	90	75	92	129	92	86	62	83	92	57

Характеризуя состояние внеучебной деятельности со студентами университета, в том числе по итогам проведения Года культуры в Приднестровском государственном университете им.Т.Г. Шевченко можно сделать следующие выводы:

- активно развивается студенческое самоуправление: сформированы органы студенческого самоуправления – профсоюзный комитет студентов, Объединенный студенческий совет факультетов и Объединенный студенческий совет общежитий, создана их нормативная база, работает Школа студенческого актива;
- эффективно взаимодействуют представители студенческого самоуправления и администрация университета, присутствуют элементы общественных начал в управлении вузом;
- созданы механизмы морального и материального стимулирования студентов за особые достижения в учебе, научно-исследовательской, общественной, творческой и спортивной деятельности;
- создана система реализации внеучебной воспитательной деятельности; она ведется целенаправленно, систематически, с учетом специфики факультетов (институтов, филиалов), через творческий союз преподавателей и студентов по приоритетным направлениям;
- в университете сформированы определенные традиции образовательного учреждения высшего профессионального образования [146].

Таким образом, внеучебная деятельность вносит важный вклад в развитие формирующе-развивающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко г.Тирасполь и позволяет оказывать позитивное влияние на профессионально-личностное становление и развитие

студента, максимальное удовлетворение потребностей студентов в интеллектуальном, культурном, нравственном и физическом развитии.

Четвертый раздел План-программы – интеграция внешних связей и взаимоотношений образовательных систем. В 2015 г. была проведена кардинальная ревизия ресурсов университета, задействованных в направлении международного сотрудничества. Проведена реорганизация структуры и штатного расписания, в результате которой на 40% увеличилась штатная численность; пересмотрен функционал сотрудников; внедрены новые схемы взаимодействия и координации работы по различным направлениям.

ПГУ им. Т.Г. Шевченко г. Тирасполь сохраняет основные стратегические направления своей деятельности – тесное взаимодействие с вузами-партнерами, участие в Болонском процессе. Такая взаимосвязь позволяет внедрять в учебный процесс инновационные технологии, обеспечивает повышение профессионального мастерства профессорско-преподавательского состава, участие преподавателей и студентов в международных конференциях. Университет активно посещают иностранные делегации. В основном это делегаты международных конференций; лекторы и представители дипломатических миссий иностранных государств, таких как Россия, Украина, США, Великобритания, Германия, Франция, Болгария, Израиль, Швеция, Венгрия и др. За 2015/2016 учебный год университет посетили 79 иностранных делегаций. Среди наиболее значимых событий международной деятельности ПГУ можно выделить визиты делегаций Евразийской ассоциации университетов; дипмиссий, аккредитованных в Молдове государств – России, Украины, Молдовы, Франции, Германии, Еврокомиссии; вхождение ПГУ им. Т.Г. Шевченко в качестве действительного члена Евразийской ассоциации университетов и др. В 2015/2016 году проведено более 25 международных научных конференций, круглых столов, семинаров, а также вебинаров с использованием электронных ресурсов университета; дважды организовано проведение ежегодной олимпиады Высшей школы экономики на базе ПГУ. В 2015 г. были направлены в научную командировку 96 сотрудников университета. В октябре 2015 г. Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки (Рособрнадзор) был издан приказ № 1899, в котором ПГУ им. Т.Г. Шевченко признается вузом, прошедшим государственную аккредитацию образовательной деятельности сроком на 6 лет.

На базе ПГУ успешно функционируют 7 культурно-лингвистических центров. Центры активно сотрудничают с различными зарубежными организациями и учреждениями (Французский Альянс в Республике Молдова, фонд «Русский Мир», посольство Соединенных Штатов в Республике Молдова и др.). Например, в Центре

английского языка и американской культуры было организовано и проведено 33 мероприятия культурного, образовательного и научно-методического характера; в Центре французской культуры – более 20.

В 2015/2016 учебном году ПГУ впервые включил в свою международную повестку тему прямых контактов с европейским образовательным пространством. Были проведены рабочие переговоры с представителями Евросоюза в Республике Молдова, представителями Национального бюро «Erasmus+» в Молдове и России. Продолжаются переговоры по обсуждению комплексных подходов возможного вовлечения ПГУ им. Т.Г. Шевченко в программу «Erasmus+». Делегации, посетившие университет в 2015/2016 учебном году представлены в таблицах: по странам в таблице 9.4, по уровню представительства в таблице – 9.5.

Таблица 9.4. Делегации, посетившие ПГУ им.Т.Г. Шевченко (по странам)

РФ	Украина	РМ	Страны ближнего зарубежья	Страны дальнего зарубежья	Международные организации	Всего
40	2	9	Армения – 1 Белоруссия – 1 Эстония – 1	Великобритания – 1 Франция – 5 США – 6 Дания – 1 Венгрия - 1	ДААД – 5 Французский Альянс – 4 Фонд Горчакова – 1 Европейский центр по вопросам меньшинств – 1	79
40	2	9	3	14	11	

Таблица 9.5. Делегации, посетившие ПГУ им.Т.Г. Шевченко (по уровню представительства)

Органы госвласти, госучреждений	Представительство			Частные лица	Религиозные деятели	Всего:
	Посольство	Вуз, научный институт	Общественная неправительственная организация			
5	26	30	10	4	4	79

Благодаря активизации деятельности международной службы университета в значительной мере количественно и качественно приросли международные связи факультетов, института и филиалов университета. Дополнительно к установленным ранее контактам факультетов, института, филиалов университета возобновились и установлены впервые договора о сотрудничестве с 36 учреждениями: вузами, ассоциациями, посольствами, общественными организациями. Данная информация представлена в таблице 9.6.

Таблица 9.6. Установленные и обновленные международные контакты
в 2015/2016 учебном году

№ п/п	Наименование организации	Руководитель	Контакты
1	Посольство Республики Беларусь	Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Беларусь С.Н. Чичук	ул. А. Матеевич, 35 Тел. +(373 22) 23 83 02, Факс +(373 22) 23 82 73
2	Посольство Болгарии	Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Болгария П. Вълков	ул. Букурешть 92 тел. +(373 22) 23 79 83, факс +(373 22) 23 82 43.
3	Консульский отдел Государства Израиль	Директор Израильского культурного центра А. Гольденберг	ул. Тигина, 12 Тел. +(373 22) 24 55 87, Факс +(373 22) 54 42 80
4	Посольство Франции в Молдове	Чрезвычайный и Полномочный Посол Франции П. Вагонь	str. Vlaicu Pircalab, 18 Факс: +(373 22) 200 401
5	Посольство США в РМ	Чрезвычайный и Полномочный Посол США Дж. Петтит	Mateevici street, 103 Tel: +(373 22) 408 300 Fax: +(373 22) 233 044
6	Посольство Швеции в Молдове	Чрезвычайный и Полномочный Посол Швеции И. Терсман	Телефон: 022 26 73 20 Факс: +(373 22) 26 73 30
7	Французский Альянс в Молдове	Руководитель Э. Скулиос	Ул, Сфатул Цэрий, 18 Телефон: +(373 22) 23 45 10 Факс: +(373 22) 23 47 81
8	ДААД (Германская служба академических обменов)	Представитель С. Бельманн	str. Ion Creanga 1 Tel.: +(373 22) 24 07 49
9	Миссия ОБСЕ в Молдове	Глава Миссии ОБСЕ в Молдове посол М. Скэнлан	Ул. А. Матеевич, 75 E-mail: moldova@osce.org
10	Посольство Венгрии в Молдове	Чрезвычайный и Полномочный Посол М. Силади	Факс: +(373 22) 22 45 13 E-mail: cac.chisinau@gmail.com
11	Посольство Германии в Молдове	Чрезвычайный и Полномочный Посол У. Кноц	Факс: +(373 22) 23 45 22, E-mail: info@chisinau.diplo.de
12	Офис Совета Европы в Молдове	Глава Офиса Совета Европы в Молдове Х. Л. Эрперо	ул. Влай fax: 0 22 20 23 05; 0 22 88 88 98; http://www.coe.md
13	Санкт-Петербургское государственное бюджетное учреждение «Координационный центр международных научно-технических и образовательных программ»	Директор Ю.А. Снисаренко	E-mail: director@ccip.gugov.spb.ru
14	Комитет по науке и высшей школе Правительства Санкт-	Председатель комитета А.С. Максимов	E-mail: knvsh@gov.spb.ru

Продолжение таблицы 9.6

№ п/п	Наименование организации	Руководитель	Контакты
	Петербурга		
15	Национальный офис Erasmus+ в России	Заместитель директора, к.ф.н. А.А. Муравьева	E-mail: office@erasmusplusinrussia.ru
16	Евразийская Ассоциация Университетов	Председатель исполкома А.В. Сидорович	eau_msu@rector.msu.ru
17	Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет	Ректор, д.т.н. профессор Приходько В.В.	info@maadi.ru
18	Российский Союз ректоров	Зам. генерального секретаря Л.С. Желаднова	office@rsr-online.ru
19	Федеральное агентство научных организаций	Руководитель ФАНО России М.М. Котюков	info@fano.gov.ru
20	Государственный институт русского языка им.А.С. Пушкина	Советник по внешним связям, к.ф.н., доцент В.М. Костева	vmkosteva@pushkin.institute
21	Государственный институт управления (г.Москва)	Доктор экономических наук, профессор В.В. Строев	Телефон/факс: +7 (495) 377 89 14, E-mail: inf@guu.ru
22	Институт информатизации образования (РАО)	Академик РАО, д.п.н., профессор И.В. Роберт	Телефон: (499) 246 97 90, 248 77 23, 246 00 50 E-mail: iio_rao@mail.ru
23	Институт русского зарубежья	С.Ю. Пантелеев	Тел/факс: +7 (495) 988 37 99 E-mail: info@russkie.org
24	Институт стран СНГ	К.Ф. Затулин	тел: (495) 959 34 51, факс: (495) 959 34 49 E-mail: zatulin@zatulin.ru
25	Курский государственный университет	Профессор В.В. Гвоздев	Телефон: +7 (4712) 70 22 47 E-mail: gvozdev@kursksu.ru
26	Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ)	Доктор экономических наук, профессор Н.В. Тихомирова	Телефон: +7 (495) 411 66 33 – многоканальный, E-mail: info@mesi.ru
27	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации	Доктор экономических наук, профессор В.А. Мау	Тел.: +7 (495) 933 80 30 факс: + 7 (495) 433 24 85 E-mail: rector@rane.ru
28	Российская академия наук (РАН) РФ	В.Е. Фортов	Тел.: (495) 954 35 06 Факс: (495) 952 41 90 E-mail: fortov@ras.ru
29	Российская академия образования (г. Москва)	Л.А. Вербицкая	Тел.: (499) 246 81 77, факс: (499) 248 69 69 E-mail: mail@raop.ru
30	Абхазский государственный университет (Республика Абхазия, г.	А.А. Гварамия	Тел. (495) 123 45 68, доб 206 E-mail: test@mail.ru

№ п/п	Наименование организации	Руководитель	Контакты
	Сухум)		
31	Арцахский государственный университет (г. Степанакерт)	М.М. Минасян	Тел.: +37447 94 04 91 E-mail: rector@asu.am
32	Юго-Осетинский государственный университет им. А.А. Тибилова (Южная Осетия)	В.Б. Тедеев	Тел: +7 (9974) 45 34 20 e-mail: yogu@mail.ru
33	Стокгольмская школа экономики (г.Рига)	А. Паалзов	Тел.: +371 67015800 Факс: +371 67830249 E-mail: office@sseriga.edu
34	Евразийская ассоциация университетов (ЕАУ)	Президент ЕАУ В.А. Садовничий	Тел /Факс: +7 (495) 939 27 69 E-mail: eau_msu@rector.msu.ru
35	Ассоциация строительных вузов	Ректор МГСУ А.А. Волков	Тел.: +7 (495) 287 49 14 E-mail: kanz@mgsu.ru
36	Ассоциация технических вузов	Ректор МГТУ им. Н.Э. Баумана А.А. Александров	Тел.: (499) 263 6910 Факс: (499) 263-6910 E-mail: ntbmstu@mail.ru

Суммируя все внешние контакты университета с ассоциациями, вузами-партнерами, институтами, академиями, посольствами, общественными организациями, с учетом заключенных в 2015/2016 учебном году договоров о сотрудничестве, получено значение 101.

Вычисления частных функции показателей качества интеграции после формирующего эксперимента

$$\begin{aligned}
 d_{10} &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_{10}}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{100}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,999 \\
 d_4 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_4}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{7,9}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,976 \\
 d_8 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_8}{9} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{7,4}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,923 \\
 d_9 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_9}{30} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{83}{100} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,986 \\
 d_{12} &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_{12}}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{8,1}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,982 \\
 d_{13} &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_{13}}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{6,4}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,849 \\
 d_7 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_7}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{8,2}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,984 \\
 d_3 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{Y-b}{c-b} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_3}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \\
 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{7,1}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,932 \\
 d_6 &= \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{\chi_6}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = \exp \left\{ - \exp \left\{ - \left[9 \left(\frac{7,9}{10} \right)^{1.927} - 2 \right] \right\} \right\} = 0,976.
 \end{aligned}$$

Программа основных мероприятий Года культуры в ПГУ им. Т.Г. Шевченко

Миссия классического университета сегодня – воспитание интеллигента, содержание личности которого характеризуется освоением общечеловеческих ценностей, деятельность – творчеством, а поведение – автономностью, мобильностью и саморегуляцией.

В соответствии с вышеизложенным и решением Совета по воспитательной работе ПГУ им. Т. Г. Шевченко г. Тирасполь от 18 сентября 2015 г. 2015/2016 учебный год было решено объявить Годом развития культуры. В 2015/2016 учебном году воспитание интеллигентности и культурности выпускника университета будет осуществляться по следующим направлениям, которые предполагают формирование и дальнейшее развитие таких черт выпускников нашего вуза, как:

Культура гражданственности, политическая и правовая культура

- чувство причастности к нынешней и будущей судьбе Родине, потребность в самоотверженном служении ей, осознание своего гражданского долга;
- историческое сознание и память, потребность знать свое прошлое и возрождать культурно-историческую и национальную самоидентификацию, придерживаться исторического оптимизма;
- глубокое понимание исторической общности народов, их культурной самобытности и национально-культурной идентичности, чувство взаимного доверия и терпимости между народами;
- готовность и способность к социально ответственной деятельности, защите своих прав и свобод, развитие политического сознания и демократического политического поведения;
- правосознание и правовая культура, уважительное отношение к закону, нетерпимость к любым формам правонарушающего и отклоняющегося поведения.

Культура интеллектуальной деятельности, высокий профессионализм

- сознательное отношение к избранной профессии, мотивация на постоянное профессиональное самосовершенствование;
- профессиональная честь и гордость, сознательное отношение к профессиональному долгу;
- здоровый прагматизм, умение успешно действовать в непредсказуемо меняющихся ситуациях профессиональной и социальной жизнедеятельности.

Коммуникативная культура или культура общения

- умение адекватно эмоционально откликаться на состояние и поведение другого человека;
- способность устанавливать и поддерживать контакты в студенческой группе и других коллективах;
- стремление следовать требованиям этикета как внешнего проявления внутреннего уважения к другим людям, формирование профессиональной этики общения.

Культура управления и самоуправления

- навыки управленческой деятельности, знание технологий принятия управленческих решений и эффективных способов их реализации.

Культура досуга и здорового образа жизни

- эстетическая культура и эстетический вкус не только в восприятии предлагаемых эстетических ценностей, но самостоятельное участие в их создании в системе культурно-массовой работы;
- стремление к разностороннему личностному развитию;
- волевые качества, бережное отношение к своему физическому и психическому здоровью, регулярные занятия физической культурой и спортом, укрепление привычек здорового образа жизни.

Формирование корпоративной культуры ПГУ

- дальнейшее развитие партнерских отношений между всеми участниками образовательного процесса в вузе; формирование корпоративной этики и корпоративных традиций.

Таблица 11.1. План мероприятий Года культуры в ПГУ

№ п/п	Мероприятие	Время, место проведения	Ответственные за проведение
1	Программа праздничных мероприятий, посвященных 85-й годовщине образования ПГУ	1 октября По отдельной программе	Студенческий актив факультетов (институтов), ОССФ, ОССО, ОМПВиСЗ, КПЦ, СК «Рекорд», заместители по ОВР
2	Конкурс граффити «Палитра молодежной культуры» (художественное оформление фасада МУ «Рыбницкий молодежный центр»)	1 сентября – 9 ноября	Заместитель директора по д/м РФ, студенческий актив
3	Конкурс художественного самодельного творчества студентов ПГУ «Признание»	Октябрь	Студенческий актив
4	Социокультурный проект «Чистое слово»	Октябрь	ОМПВиСЗ

	• конкурс чтецов литературных произведений «Круг чтения»	Декабрь	ОССФ, ОМПВиСЗ, Центр «Русский Мир», ИЯиЛ
	• тестирование «Языковой портрет личности»	Апрель	Студенческий актив
5	Пилотный проект ОССФ: Клуб «Визави» - ежемесячные выступления перед студенческим активом деканов и директоров учебных структур ПГУ, а также деятелей культуры ПМР	Ежемесячно в течение года согласно отдельному графику Конференц-зал ПГУ	ОССФ, ОМПВиСЗ, студенческий актив факультетов (институтов)
6	«Маршруты культуры» – экскурсии по культурно-историческим, природным местам края	В течение года	ОМПВиСЗ, студенческий актив факультетов (институтов)
7	Шоу-программа «Фестиваль культур»	Начало ноября	ОССО, ОМПВиСЗ, общежития ПГУ
8	Форум студенческих самоуправлений ПГУ «Учиться. Развиваться. Созидать»	Ноябрь КПЦ	студ. актив факультетов /институтов/, ОССФ, ОССО, ПКС, ОМПВиСЗ, КПЦ
9	Проведение VI Международного полидиалогового круглого стола «Студенческое самоуправление – лидер XXI века». Тема: «Роль и место студенческой молодежи в массовой культуре» (ПГУ, Брянск, Воронеж, Москва)	17 ноября	Заместитель директора по д/м председатели ОСС
10	Фестиваль самодеятельного творчества студентов, проживающих в общежитиях ПГУ	Декабрь	ОССО, ПКС, ОМПВиСЗ
11	Круглый стол с участием представителей Государственной службы по спорту ПМР	Декабрь 2015 г.	Студенческий актив факультетов (институтов), СК «Рекорд», ФФКиС
12	Ректорский прием «Созвездие университета»	22 декабря Актный зал ПГУ	Стипендиаты Ректора, Ректорат, ОМПВиСЗ
13	Встреча «Диалоги о культуре» в рамках Дня Святой Татьяны	25 января Конференц-зал ПГУ	Студенческий актив факультетов (институтов), ОССФ, ОССО, ОМПВиСЗ, заместители деканов (директоров) по ОВР <i>Окончание таблицы</i>
14	Обрядовый праздник «Студенческие забавы в Татьянин День»	25 января Бульвар Гагарина	Студенческий актив факультетов (институтов), ОССФ, ОССО, ОМПВиСЗ, заместители деканов (директоров) по ОВР

15	«Всемирный день православной молодежи»	14 февраля	Актив самоуправления факультетов (институтов), епархия
16	Встреча с ведущими спортсменами Приднестровья	Февраль Конференц-зал ПГУ	Студенческий актив факультетов (институтов), СК «Рекорд», ФФКиС
17	Международная научно-практическая конференция "Воспитание студентов в современных условиях: развитие содержания и механизмов"	Февраль актовый зал ПГУ	ОМПВиСЗ, заместители деканов (директоров) по ОВР
18	Масляничные гуляния	Февраль	КПЦ, ПКС, заместители деканов по ОРВ, территория ПГУ
19	Конкурс «Мисс и Мистер общежития-2015»	Март	КПЦ ОССО, ОМПВиСЗ
20	Конкурс «Мисс ПГУ», тема: «Героини русской классики»	Март КПЦ	Актив ОССФ, КПЦ ОМПВиСЗ
21	Проект «Пушкинские дни»: Локальный Диктант, Поэтическая гостиная «Друзья мои! Прекрасен наш союз!», Молодежная акция «Пушкин – среди нас!»	3–6 июня	Студенческий актив, Языковые Центры ИЯиЛ
22	Благотворительная акция «Твори добро» и «Выбери жизнь»	Сентябрь май	Оргкомитет
23	Участие студентов ПГУ в городских экологических акциях	Октябрь апрель	Студенческий актив факультетов (институтов)

ДЕКЛАРАЦИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Нижеподписавшаяся, Ени Валентина, заявляю под личную ответственность, что материалы, представленные в диссертации на соискание ученой степени доктора habilitat педагогических наук *«Теоретические и праксиологические основы формирующе-развивающей среды вуза в контексте интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности»*, являются результатом личных научных исследований и разработок. Осознаю, что в противном случае, буду нести ответственность в соответствии с действующим законодательством.

Ени Валентина,

Подпись:

Число:

АВТОБИОГРАФИЯ

Личная информация:

Имя/Фамилия: Валентина Ени

Дата рождения: 17.03.1971

Адрес: Федько 8/31, г.Тирасполь

Телефон: +37377822443



Образование:

Дата	Наименование учебного заведения	Диплом/аттестат
2013-2016	Молдавский Государственный Университет	
2004- 2007	Аспирантура в Институте содержания и методов обучения РАО г.Москва. Специальность: 13.00.08 теория и методика профессионального образования	Диплом №036742 Серия ДНК Выдан 21.09.2007 Ученая степень: кандидат педагогических наук
1988-1993	Поступила в Тираспольский Государственный Педагогический Институт им. Т.Г. Шевченко, окончила Приднестровский Государственно-Корпоративный Университет им. Т.Г. Шевченко	Диплом Серия ТВ-I № 118215 выдан 26 июня 1993г. Квалификация и звание учителя математики и физики
1978- 1988	Средняя школа № 17 г. Тирасполь	Аттестат о полном среднем образовании

Профессиональный опыт:

2007-настоящее время: проректор ПГУ им.Т.Г. Шевченко, заведующая кафедрой «Техносферная безопасность» ПГУ им. Т.Г. Шевченко

2001-2007: главный специалист, начальник отдела, начальник управления Министерства просвещения Приднестровья

1994-2001: социальный педагог, заместитель директора Центра внешкольной работы по месту жительства г.Тирасполь

Профессиональные интересы: управление педагогическими системами, духовно-нравственное воспитание детей и молодежи, педагогическое сопровождение детей и молодежи, находящихся в трудной жизненной ситуации, организация формирующе – развивающей среды Вуза путем интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности.

Владение компьютером:

Пакет MS Office, Internet Explorer, Power Point – продвинутый пользователь.

Языки: язык общения - русский

другие языки - немецкий

Личные качества: ответственность, честность, трудолюбие, открытость.

Публикации:

1. Монографии

1.1. монографии моноавтор

1. Ени В.В. *Научно-методические основы организации формирующе-развивающей среды вуза.* Монография. Изд.2-е. Кишинэу: СЕР USM, 2017. 200 р. CZU378 E63 ISBN 978-9975-71-890-5.

1.2. коллективные монографии (с указанием личного вклада)

2. Вахницкая М.Г., Васильева Л.И., Ени В.В., Кулакова Т.Б. и др. *Теоретико-методологические основы организации воспитывающей среды вуза*. Тирасполь: Изд-во Приднестр. ун-та, 2014. 172 с. УДК 37.01:318 ББК Ч448.00 (с.103-122, 170 с.).

2. Статьи в научных журналах

2.2. в признанных зарубежных журналах

3. Ени В.В. *Духовно-нравственные ценности как основа формирования воспитывающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко*. В: Міжнародний науково-практичний журнал «Виховання і Культура» №1(32), 2013, Одесса. с.49-50.
4. Ени В.В. *Методика интегральной оценки качества формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода*. В: Интернаука: научный журнал. №3(7). Часть 1. Москва: Изд. «Интернаука», 2017. ISSN 2542-0348. с.43-46. (РИНЦ).
5. Ени В.В. *Применение методов стратегического маркетинга к процессу организации и развития формирующе-развивающей среды вуза*. В: Наука, техника, образование. №2(32). Москва, 2017. ISSN 2413-5801. с.94-97. (РИНЦ).
6. Ени В.В. *Теоретико-методологическое обоснование организации и развития формирующе-развивающей среды вуза*. В: Наука без границ: международный научный журнал. № 2(7). Москва, 2017. ISSN 2500-11911. с.46-52. (РИНЦ).
7. Eni V. *Conceptual basis for organization and development of a formative and developing environment in a higher education institute*. În: Revista "Educația omului de azi pentru ziua de mâine", Oradea, România, 2017, ISSN 1843-9985, in press.

2.3. внесенных в Национальный Реестр профильных журналов, с указанием категории (Categoria B)

8. Ени В.В. *Учебная деятельность в рамках интегрированного подхода*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2015. nr.5(85). ISSN 1857-2103. p.150-153.
9. Ени В.В. *Интегрированный подход к организации внеучебной деятельности студентов вуза*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2015. nr.9(89). ISSN 1857-2103. p.56-59.
10. Ени В.В. *Праксиологические основы научной деятельности в среде высшего учебного заведения*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2016. nr.5(95). ISSN 1857-2103. p.162-165.
11. Ени В.В. *Инновационный менеджмент проектирования и организации формирующе-развивающей среды вуза*. În: Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Categoria B, Seria „Științe ale Educației”. Chișinău: CEP USM, 2016. nr.9(99). ISSN 1857-2103. p.130-134.
12. Ени В.В. *Обеспечение профессионально-личностного развития студента в условиях формирующе-развивающей среды современного вуза*. În: Revista Univers Pedagogic, Categoria C, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2017, nr.???, p.?-?, in press.
13. Ени В.В. *Сущностные механизмы интеграции научной, учебной и внеучебной деятельности в вузе*. În: Revista „ACTA ET COMMENTATIONES”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria C, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), 2017, nr.10 (1), ISSN 1857-0623, in press.
14. Eni V. *Scientific and methodological bases of forming-and-developing university environment in the context of integrated scientific, academic, and extracurricular activities in a higher educational institution*. În: Revista de teorie și practică educațională „Didactica Pro...”, Chișinău, Centrul Educațional PRO DIDACTICA: Casa editorial-poligrafică „Bons Offices” S.R.L., nr.?, 2017, ISSN 1810-6455, p.?-?, in press.

2.5. в других журналах

15. Ени В.В. *О повышении воспитательного потенциала целостного образовательного процесса*. В: Научно-практический журнал Приднестровского научного центра Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь, 2012. с.25-29.
16. Ени В.В. *Внеучебная деятельность как компонент образовательной среды вуза*. В: Научно-практический журнал Приднестровского научного центра Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь, 2013. с.11-15. УДК 378.4(478.9) П24.
17. Ени В.В. *Концептуальные положения внедрения интегративного подхода в среде организации высшего профессионального образования*. В: Научно-практический журнал Приднестровского научного центра Южного отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». Тирасполь, 2014. с.41-43. УДК 378.4(478.9) П24.

3. Статьи в научных сборниках

3.1. международные сборники

18. Ени В.В. *Воспитывающая среда вуза, как условие и фактор развития личности студентов*. В: Актуальные вопросы воспитания студенческой молодежи в условиях модернизации российского образования. Материалы V Международной научно-практической конференции, 24–25 октября 2013 г. Орел: Госуниверситет-УНПК, 2013. с.35-41. УДК 378.013-057.875(062) ББК 74.58Я431 А43.
19. Ени В.В. *Современные подходы к воспитанию и образованию как основы формирования воспитывающей среды вуза*. В: Материалы V Пасхальных просветительских чтений, посвященных 700-летию со дня рождения преподобного Сергия Радонежского, 30 апреля 2014 г. Одесса: ЮНПУ им. К.Д. Ушинского, 2014. с.86-92.
20. Ени В.В. *Интеграционные тенденции и процессы в вузе в современных условиях*. В: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. VIII Международная научно-практическая конференция, 15–17 апреля 2015 г. Ч.1. Москва: РУДН, 2015. ISBN 978-5-209-06452-7. 552 с.
21. Ени В.В. *Интеграция учебной, научной и внеучебной деятельности как основополагающий фактор профессионально-личностного становления студентов*. In: The Sixth International Conference Eurasian scientific development. Proceeding of the conference, August 18, 2015. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2015. 142 p. ISBN 13 978-3-903063-63-1, ISBN 10 3-903063-63-0, p.51-55.
22. Ени В.В. *Воспитательная функция среды университета: состояние, проблемы, перспективы*. В: Тенденция развития психологии, педагогики и образования. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции, 8 июня 2015г. № II. Казань, 2015. с.37-39. ББК74Я43 (РИНЦ)

3.2. сборники материалов международных конференций

23. Ени В.В. *Качество образования и его влияние на формирование профессиональных навыков современной молодежи*. В: Геоэкологические и биоэкологические проблемы северного Причерноморья. Материалы III Международной научно-практической конференции. Тирасполь, 22-23 октября 2009. с.62-64.
24. Ени В.В. *К вопросу интеграции учебной, научной и внеучебной деятельности в рамках вуза*. In: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie, 2014, USM. Chișinău: CEP USM, 2014. ISBN 978-9975-71-675-8. p.260-265.
25. Ени В.В. *Модель и психологический алгоритм организации и развития формирующе-развивающей среды вуза на основе интегрированного подхода*. In: Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale, de cercetare și transfer

іновачіонал. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, organizate cu prilejul aniversării a 70 de ani de la fondarea USM. Chișinău: CEP USM, 2016, ISBN 9789975718264, p.111-116.

26. Ени В.В. *Творческая самореализация студентов в условиях воспитывающей среды вуза (на примере ПГУ им. Т.Г. Шевченко)*. В: Педагог XXI века. Материалы Международной научно-практической конференции. Тирасполь: ПГИРО, 2014. с.353-356. ББК 74.04я431 П24.
27. Ени В.В. *Формирование и развитие личности студента в образовательной среде вуза: традиции и инновации*. В: Воспитание студентов в современных условиях: содержание и механизмы. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной Году культуры в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 17 февраля 2016 г. Тирасполь, ПГУ 2016. с.3-8. УДК (37.01:378) (082) ББК Ч448.00я431 В77– ISBN 978-9975-3125-6-1. 359 с.
28. Ени В.В. *Тенденции в теории и практике формирующе-развивающей среды вуза*. В: Наука, образование и культура. Международная научно-практическая конференция, посвященная 24-й годовщине образования Камратского государственного университета, 11февр. 2015 г. Т.1. Комрат: A&V Poligraf, 2015. ISBN 978-9975-83-001-0. 2015. С.352-355.
29. Ени В.В. *Теоретические и практические аспекты проектирования формирующе-развивающей среды вуза*. В: Развитие профессиональных компетенций педагогов в условиях перехода на новые стандарты системы образования. Материалы международной научно-практической конференции, 5 февраля 2015 г. Под общей ред. О.П. Нестеренко. Тирасполь: ПГИРО, 2015. с.481-484. ББК74.05я431 Р17

3.3. Национальные (местные) сборники

30. Ени В.В. *Организация воспитательной работы как приоритетный фактор образования в ПГУ им. Т.Г. Шевченко*. В: Актуальные вопросы организации деятельности куратора в вузе. Материалы республиканской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году куратора в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 18 декабря 2012 г. Тирасполь, ПГУ 2012. с.13-19. УДК 378.14(478.9) (061.3) ББК Ч448.042 (4Мол5)30 А43.
31. Ени В.В., Ени А.А. *Организация воспитывающей среды ПГУ им. Т.Г. Шевченко, ориентированной на формирование культурных и духовных потребностей, нравственной культуры студента*. В: Актуальные вопросы организации деятельности куратора в вузе. Материалы республиканской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году куратора в ПГУ им. Т.Г. Шевченко 18 декабря 2012 г. Тирасполь, ПГУ 2012. с.86-89. УДК 378.14(478.9) (061.3) ББК Ч448.042 (4Мол5)30 А43.
32. Ени В.В. *Формирование воспитывающей среды Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, как пространства здорового образа жизни студентов*. В: Актуальные проблемы формирования здорового образа жизни студентов. Материалы международной научно-практической конференции, посвященной Году здоровья в ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Тирасполь, ПГУ 2014. с.3-8.
33. Ени В.В. *Социальные проекты и их реализация в ВУЗе*. В: Студенческая семья – здоровое поколение. Сборник материалов Республиканской научно-практической конференции в рамках Года семьи в ПМР. Тирасполь, ПГУ 2009. с.18-21.
34. Ени В.В. *Государственная политика в области воспитания и ее реализация в ВУЗе*. В: Проблемы образования и подходы к их решению. Сборник статей и тезисов научно-практической конференции и семинаров факультета педагогики и психологии. Тирасполь, ПГУ 2008. с.19.

14. Другие дидактические материалы

35. Ени В.В. *Концепция воспитания студенческой молодежи в ПГУ*. Сборник нормативно-правовых и методических документов по основным направлениям деятельности ПГУ им. Т.Г. Шевченко. Тирасполь, ПГУ 2010. с.393-398.
36. Ени В.В. *Психолого-педагогические аспекты в работе преподавателей ВУЗа со студентами – первокурсниками*. Практическое пособие для кураторов и преподавателей ВУЗа. Тирасполь, ПГУ 2008. с.3-5.