

инженерная компьютерная графика» оказывает непосредственное влияние на формирование у инженеров нефтяной промышленности конструкторско-технологической компетенции [5]. Специалисты, обладающие конструкторско-технологическими знаниями, умениями, опытом конструкторско-технологической деятельности, способны более успешно адаптироваться к социально-экономическим изменениям в обществе, быть мобильными и востребованными.

Литература

1. Старшинова Т.А., Иванов В.Г. Интегративный подход как основа формирования компетентности // Высшее образование в России. 2009. № 8. С. 154–156.
2. Трушников Д.Ю., Епишева О.Б. Инновационные процессы в образовании. Тюмень: Изд-во ТГНУ, 2009. 130 с.
3. Москалева Т.С., Севостьянова О.М. Интегративный подход к обучению студентов вуза графическим дисциплинам. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-425535.htm>
4. Попова Г.Г. Интегративный подход к конструированию содержания образования в образовательных учреждениях системы НПО // Наука, образование, общество. 2011. № 1. URL: <http://sakhgu.ru/journal/work139.htm>
5. Гилязова С.Р., Старшинова Т.А. Роль графических дисциплин в формировании интегративной конструкторско-технологической компетенции // Казанский педагогический журнал. 2011. № 5. С. 21–28.

GILYAZOVA S.R., STARSHINOVA T.A. INTEGRATIVE APPROACH TO GRAPHIC SUBJECTS TEACHING AS A BASIS FOR FORMING DESIGN AND TECHNOLOGICAL COMPETENCE

Positive sides of an integrative approach to teaching graphic disciplines are revealed in the article. Theoretical and practical aspects of forming design and technological competence are considered within the process of teaching integrative course “Descriptive geometry and engineering computer graphics”.

Key words: integrative approach, interdisciplinary integration, descriptive geometry, engineering computer graphics, design and technological competence.

**В.В. БУЛКИН, профессор
Муромский институт
Владимирского государственного
университета**

Субъект-субъектная образовательная парадигма в условиях провинциального вуза

Рассмотрены проблемы перехода отечественных вузов к так называемой субъект-субъектной образовательной парадигме с точки зрения исторически сложившихся социокультурных основ функционирования российского общества. Предложены меры, позволяющие учесть отечественную социокультурную среду при модернизации учебного процесса.

Ключевые слова: субъект-субъектная образовательная парадигма, групповая работа, ментальность.

Переход от сложившейся отечественной системы образования к общеевропейской и, как следствие, коренная перестройка принципов построения учебного процес-

са и взаимодействия субъектов этого процесса – преподавателя и студента – являются реальностью. В значительной степени организационно-методические проблемы

этого взаимодействия в новых условиях обусловлены отказом от субъект-объектной образовательной парадигмы, когда преподаватель является субъектом, а студент – объектом образовательного процесса, и переходом к субъект-субъектной парадигме, в рамках которой и студент, и преподаватель являются полноправными субъектами, причём студент определяет перечень знаний и компетенций, которые он планирует освоить, а функция преподавателя сводится к обслуживанию потребностей студента посредством оказания помощи, консультаций и т.п. [1; 2]. Одним из пропагандируемых достоинств данной системы считается возможность освобождения студента от «тоталитарного» влияния преподавателя и полная самостоятельность его действий («студентоцентрированность»).

Целью статьи является обсуждение некоторых возможных путей или алгоритмов построения учебного процесса в новых условиях, определение вариантов преодоления противоречий между принципами реализации болонской системы и потребностями общества. В частности, возникает вопрос: а адекватны ли средства, прилагаемые к реформированию системы образования, тем задачам и ожиданиям, которые имеют место в нашей стране и обществе?

Формирование социокультурного пространства в России и на Западе шло разными путями. Ещё в средние века на основе общности религиозных воззрений в Европе фактически начала складываться единая идеологическая среда. Россия шла своим, особым путём: в силу как естественных, так и идеологических различий (прежде всего, следует отметить различие в религиозных взглядах и принципах взаимоотношения государственной и религиозной ветвей власти) российское общество было

изолировано от этих процессов фактически с момента формирования принципов единой государственности. Такое многовековое разделение совершенно естественно привело к тому, что выработались существенные различия в психологии поведения как обществ, так и отдельных их членов.

Исторически субъект-субъектная парадигма зародилась в начале XX в. на территории США, и в целом она отличается от той системы, которая была характерна для Западной Европы. Объяснением этому может быть то, что развитие общества в США шло своим, во многом отличным даже от Европы путём. Достаточно вспомнить, что основу колонизационного контингента североамериканского континента изначально составляли те, кто привык жить за счёт военной добычи, что и сформировало в конечном счете общность людей, для которых принцип личной свободы является безусловно доминирующим над всеми остальными. Как результат, сформировалась особая политико-социальная культура, существенным образом отличающаяся от европейской.

Таким образом, для России и США характерны разные социокультурные пространства, включая распределение психотипов, что и определяет принципиально разные поведенческие мотивации отдельных членов сообществ. Эти различия могут быть рассмотрены на примере одной из модификаций теории К. Юнга – 16-элементной классификации Майерс-Бриггс [3], выделяющей четыре основные группы психотипов: *SP*, *SJ*, *NF* и *NT*. Условные обозначения типов и их краткая характеристика представлены в табл. 1.

Таблица 1

Тип	Характеристика
<i>SP</i>	Свобода, спонтанность реакций, следование своим путём
<i>SJ</i>	Чувство долга, иерархичность, поддержание традиций
<i>NF</i>	Стремление быть самим собой, поиск смысла жизни
<i>NT</i>	Дух научного поиска, вера только в свои силы и идеи

Отношение каждого из психотипов к учебному процессу представлено в табл. 2.

терна для учебных заведений как Российской империи, так и СССР и подразумева-

Таблица 2

Тип	Отношение к учебному процессу
<i>SP</i>	Не видит необходимости в преподавателе (самостоятелен), предпочитает изменять последовательность предметов
<i>SJ</i>	Признаёт авторитет преподавателя, предпочитает работу в связке «учитель – ученик»
<i>NF</i>	Уважает преподавателя как личность, считает обязательным обсуждение учебного материала
<i>NT</i>	Критически относится к преподавателю, предпочитает самостоятельную работу

ла структуриро-
вание материала
и последователь-
ное изучение его,
работу по прин-
ципу «учитель –
ученик», кол-
лективную дея-
тельность сту-
дентов в группах.
Вряд ли такие
студенты будут
считать, что влия-

Таким образом, представители типов *SP* и *NT* могут быть условно названы «индивидуалистами» (предпочитают работать самостоятельно), а *SJ* и *NF* – «коллективистами» (предпочитают работать в коллективе и с преподавателем).

Представители «индивидуалистских» психотипов *SP* и *NT* составляют, соответственно, 40 и 10% населения США [3], что в совокупности даёт 50%. С учётом того, что данные психотипы, кроме прочего, и социально проявляются более ярко, очевидно, что в этой стране субъект-субъектная система и сопутствующий ей асинхронный режим учебного процесса оправданны и актуальны. Однако для России характерно другое распределение. Результаты тестирования студентов технических и гуманитарных специальностей в *Муромском институте Владимирского государственного университета* представлены на рис. 1. Общее количество протестированных – 561 человек. Из приведенных данных видно, что подавляющее большинство студентов – это представители типов *SJ* (52%) и *NF* (33%). Доля тех, кто принадлежит к типам *SP* и *NT*, составляет 10 и 5%.

Итак, подавляющее количество студентов (85%) относятся к группе «коллективистов», иначе говоря – ориентированы на традиционную систему обучения, которая в значительной степени была харак-

ание преподавателя является «тоталитарным» и подавляет их стремление к свободе. Доля представителей «индивидуалистских» психотипов, требующих иных подходов к организации учебного процесса, составляет в среднем не более 15% (а в большинстве случаев менее) состава студенческого сообщества. Более подробно вопрос рассмотрен в [4; 5]. Там же представлены некоторые предварительные результаты тестирования.

Поскольку Россия и США формировались и развивались в принципиально разных условиях и по принципиально разным направлениям, очевидно, что и системы образования строились и формировались неодинаково. Например, формулировка «сфера услуг» (а именно так можно определить обслуживание преподавателем потребности студента посредством оказания консультаций) применительно к образова-

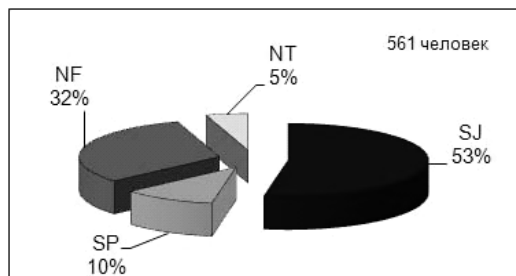


Рис. 1

нию не охватывает цели и задачи, стоящие перед образовательными структурами России. В силу различных особенностей исторического развития изменения (и в системе образования в том числе) чаще всего происходили не под влиянием соединения потребностей отдельных индивидов (т.е. «снизу»), а как результат понимания руководящими силами страны, что такие изменения необходимы и должны быть направлены на решение общегосударственных задач (т.е. «сверху»). Очевидно, что при таком подходе к определению направления изменений в образовании понятие «сфера услуг» к образовательной среде неприменимо в принципе, особенно в провинции, где патриархальность взглядов проявляется в гораздо большей степени, чем в столицах.

Рассмотрим, какие из вариантов реформирования образования реализуемы в этих условиях.

1. Переход от подготовки «по специальностям» к подготовке «по направлениям» может восстановить существовавшую в Российской империи и в СССР систему совместного обучения на младших курсах по большинству дисциплин (математика, история, физика, культурология и т.д.) студентов различных направлений подготовки (например, «Приборостроение» + «Радиотехника» + «Экономика» + «Машиностроение» и т.п.). Такое совместное обучение, опыт которого в значительной степени утрачен в провинциальных вузах, позволит:

- решить проблему наработки коммуникативного опыта студентами разных направлений, что сработает на расширение их кругозора;
- при проведении лабораторных, исследовательских и т.п. работ формировать более сбалансированные (с точки зрения психологии) коллективы; в рамках традиционной студенческой группы такой вариант может быть труднореализуем;
- создать условия для решения одной из задач болонской программы – возможность переориентации студента на другое

направление подготовки по результатам приобретаемого в процессе обучения опыта и осмысления специальности;

- обеспечить решение одного из положений субъект-субъектной парадигмы – назначение для чтения лекций нескольких лекторов с реальной возможностью выбора студентами «своего» преподавателя.

2. Предлагаемая субъект-субъектная система и асинхронный режим организации учебного процесса имеют ярко выраженный эгоцентристский характер. Адаптация этого нехарактерного для нас подхода может быть осуществлена, например, путем использования формы организации труда, естественной для России и известной под названиями «артель», или «бригадный подряд». Именно такая форма жизнеобустройства являлась основной формой жизни для подавляющего большинства населения России на протяжении многих веков. Поскольку за прошедшие сто лет ментальность народа в основе своей почти не изменилась, можно считать, что этот принцип не вызовет неприятия со стороны студентов.

Коллектив может представлять собой «бригаду». При этом практическая реализация данной формы будет определяться конкретными условиями вуза. При проведении практических занятий и лабораторных работ, подготовке исследовательских работ, рефератов и т.п. могут объединяться студенты разных направлений подготовки. Распределение обязанностей внутри коллектива может быть доверено самим студентам или назначенному (избранному) «бригадиру». Таким образом, соблюдается одно из необходимых условий для студентов-коллективистов – обеспечение возможности обсуждения материала в коллективе. Побочные эффекты такого подхода определяются основными достоинствами и недостатками самого «артельного» принципа.

3. Необходимо своевременное выявление студентов «индивидуалистских» психотипов для принятия решения о возможности их к асинхронному режиму

обучения. Для студентов этого типа переход к субъект-субъектной парадигме является возможностью повысить эффективность обучения, и, следовательно, им должны быть созданы для этого необходимые условия. Следует признать, что для таких студентов традиционная система во многом является неприемлемой и, как показывает опыт нашего института, студенты этого типа несут наибольшие потери, либо прекращая обучение, либо переходя в другие вузы, учебный процесс в которых не отличается строгой регламентированностью и высокими требованиями к качеству знаний по всем предметам.

4. Увеличение доли самостоятельной работы студентов в сочетании с характерной для многих провинциальных вузов подготовкой специалистов на уровне не выше бакалавриата, а также объединение студентов ряда специальностей (направлений) в единый поток при проведении лекционных занятий приведут к существенному сокращению количества аудиторных часов, т.е. ставок преподавателей, как следствие – к сокращению штата профессорско-преподавательского состава. Проблема эта, кроме чисто административной составляющей, имеет ещё и морально-нравственный аспект, особенно в вузах малых и средних городов.

Общеизвестно, что высшие учебные заведения в таких городах играют роль важнейшего компонента социокультурного развития не только города, но и зачастую территориального сообщества. Примером может служить Муромский институт Владимирского государственного университета, который, функционируя на правах филиала (при общей численности студентов более 5000 человек), на деле выполняет функции ведущего вуза Поокского региона, который образуется крайними городами Владимирской, Рязанской и Нижегородской областей, тяготеющими по многим проблемам к г. Мурома. В таких городах или регионах одной из ключевых особенностей является невозможность функцио-

нальной взаимозаменяемости элементов системы, в силу чего регресс отдельных сфер городской жизни, приводящий к безработице, не всегда может быть преодолен за счёт других сфер [6]. Поэтому «сокращённым» преподавателям гораздо сложнее найти новое место приложения своих сил, чем их коллегам в крупных активно функционирующих городах. А если при этом вспомнить ещё и о том, что в последние два десятилетия престиж работы преподавателя в глазах молодёжи оказался очень невысоким, поскольку не подкреплён финансовым положением, и, следовательно, молодые люди не проявляли интереса к работе в вузах, то становится понятно, что достаточно большое количество преподавателей уже не в том возрасте, когда возможно мобильное переключение с одного вида деятельности на другой.

Всё это означает возникновение стрессовых ситуаций, которые не будут способствовать созданию благоприятного микроклимата в коллективе, поскольку на первое место выйдет не забота об учебном процессе, а стремление удержаться на своём месте. Выходом из такой сложной ситуации может быть создание условий для роста внутренней мотивации преподавателя к повышению квалификации и, таким образом, обеспечение для него возможности демонстрации коллективу вуза готовности и способности эффективно работать в новых условиях. Это может быть организованное в рамках министерской программы обучение на курсах повышения квалификации или создание своей вузовской системы дополнительного обучения, или какие-то иные формы стимуляции. Например, в ДГТРУ («Дальрыбвтуз») для некоторых преподавателей решением руководства университета сформированы индивидуальные траектории карьеры на 10–15 лет, включая выполнение нормативов для получения государственной награды [7]. В результате, с одной стороны, каждому предоставляется возможность профессионального роста, с другой – становится реальнос-

тью возвращение действительного конкурсного отбора на замещение вакантных должностей преподавателей, а вузы получают больше возможностей оставлять тех преподавателей, у которых ещё не «потухли глаза» и есть творческий потенциал, кто способен вносить изменения в существующую структуру образовательного процесса. При этом те, кто не прошёл конкурсный отбор, получают дополнительный стимул (в виде нового багажа компетенций) для обретения большей уверенности в своих силах, что может снять часть психологической напряжённости при поиске новой работы.

Предлагаемые к обсуждению размышления, во-первых, затрагивают только некоторые из проблем, стоящих перед российскими вузами, во-вторых, ориентированы главным образом на вузы в малых и средних городах, в которых, как представляется автору, положение более сложное, чем в вузах столичных (по всей совокупности проблем).

Литература

1. Болонский процесс. основополагающие материалы: Пер. с англ. / Сост. А.К. Бурцев, В.А. Звонкова. М.: Финансы и статистика, 2007. 88 с.
2. Сазонов Б.А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса как условие модернизации высшего образования // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 10–24; Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность // Высшее образование в России. 2011. № 5. С. 65–70.
3. См.: Овчинников Б.В., Павлов К.В., Владимирова И.М. Ваш психологический тип. СПб.: Андреев и сыновья, 1994. 235 с.
4. Булкин В.В. Организационно-методические проблемы перехода российских провинциальных вузов от субъект-объектной образовательной парадигмы к субъект-субъектной: Учеб.-метод. сб. / УМО по приборостроению и оптотехнике. Вып. 2. СПб.: СПбГУ ИТМО, 2008. С. 72–77.
5. Булкин В.В. Социокультурная российская образовательная среда и её совместимость с асинхронным учебным процессом // Alma mater (Вестник высшей школы). 2010. № 5. С. 33–38.
6. Римская Т.Г. Место филиала вуза в социокультурном пространстве малого и среднего города // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 120–125.
7. Ким И.Н. Кадровая политика при переходе к ФГОС // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 9–15.

BULKIN V.V. THE SUBJECT-SUBJECT EDUCATION PARADIGM IN THE CONDITIONS OF PROVINCIAL HIGHER SCHOOL

Problems of transition of domestic higher education institutions to the subject-subject education paradigm are considered. Principles of the subject-subject education paradigm from the point of view of historically developed socio-cultural base of functioning of the Russian society are analyzed. The author proposes measures for upgrading the educational process taking into account national socio-cultural environment.

Key words: subject-subject education paradigm, group work, mentality.

