

индивидуально-творческий потенциал. Чем в большей мере в деятельности привнесено личностного, тем в большей мере она оригинальна, уникальна, неповторима.

Список использованных источников

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 2. .
2. Торхова, А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: моногр. – М.: МГОПУ, 2005.
3. Фромм, Э. Душа человека: пер. с англ. / общ. ред., сост. и предисл. П. С. Гуревича. – М.: Республика, 1992.

РАЗВИТИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

К.О. Успенский

Современная социокультурная ситуация как в нашей стране, так и в мире в целом, может быть охарактеризована сквозь призму такой важнейшей тенденции, как активный выход на арену общественной жизни нового типа социального субъекта – самостоятельно действующей личности. Закономерно, что данный социокультурный запрос вызывает необходимость серьезной трансформации в образовательном пространстве. Налицо насущная потребность в более глубоком уровне понимания сущности современного образования, более четком осознании его целей и задач, которые, с одной стороны, должны быть тесно увязаны с актуальными интересами общества, а с другой – призваны ориентировать личность на творческое созидание будущего. Важнейшим, обладающим значительным эвристическим потенциалом концептом современной философии образования, который реализует задачу построения системы ее наиболее общих методологических предпосылок и идей и, тем самым, выстраивает целостную архитектуру образовательного пространства, является понятие *образовательной парадигмы*.

Образовательная парадигма, в широком смысле, выражает конечные основания теории и практики педагогического процесса, являясь комплексом наиболее общих взаимосвязанных идей, принципов и представлений о целях и идеалах, задачах и функциях образования, его средствах, возможностях и границах, в совокупности с таким определяющим фактором, как господствующие картина мира и стиль мышления.

Ставя проблему типологии существующих образовательных парадигм, исследователи выдвигают различные модели. Чаще выделяют две или три парадигмальные зоны в образовательном пространстве. В случае двухчленной структуры одна из парадигм относится к прогрессивным, устремленным в будущее педагогическим предпосылкам и основам, а другая – к уходящим в прошлое. Большинство исследователей, однако, склоняется к выделению *трех* принципиально различающихся образовательных парадигм. В одной из моделей различаются три фундаментальных типа «образцов» педагогического мышления и практики: традиционно-классический, технократическо-рационалистический и гуманистический [2]. Они находятся в сложных взаимоотношениях: с одной стороны, сменяют друг друга, с другой – не взаимоисключаются, сосуществуют и могут даже пересекаться. Ведь понимание объективной необходимости сохранения и построения единого системно организованного образовательного пространства делает актуальным решение вопроса о вероятности одновременного сосуществования разнообразных педагогических теорий и практик, о характере их отношений и связей, а также о возможности совместимости и органического синтеза или гармонизации лежащих в их основаниях образовательных парадигм принципиально различной, а нередко и противоположной направленности. Постигание сложной динамики процессов трансформации в современном образовательном пространстве приводят нас к пониманию особой ситуации, которую некоторые исследователи обозначают как *полипарадигмальность*.

Тем не менее, несмотря на весьма сложную конфигурацию образовательных стратегий в современном мире, можно констатировать постепенное, но неуклонное проявление в качестве доминирующей той парадигмы, в центре, в фокусе которой находится человек со всеми его многообразными духовными и творческими потенциями. При этом следует подчеркнуть общую тенденцию перехода образовательной теории и практики от парадигмы обучения, в рамках которой человек выступает как объект обучающих воздействий, к парадигме непрерывного образования, предполагающей саморазвитие обучающихся, гуманистический тип отношений участников образовательно-воспитательного процесса. Данная, по сути, гуманистическая парадигма выделяется ведущими белорусскими учеными «в качестве основополагающего ориентира развития педагогического образования», при этом гуманизм трактуется в качестве его нравственной основы [3, с. 42]. Вообще, следует подчеркнуть, что в современной философии в целом, в отличие от ее классической сосредоточенности на проблемах отношения мышления к бытию, обнаружилось повышенное внимание к целостному человеку. Постепенно формируется запрос на личность, способную к культурно-историческому самоопределению и творчеству. Этот антропологический поворот в философии

потребовал нового осмысления процесса становления и развития индивидуально-личностных начал в человеке. По мнению белорусских философов, «в центре современного дискурса находится человек, производящий смысл, творец и смыслообразующее начало в культуре» [1, с. 59].

Таким образом, в обретающем сегодня все большую силу понимании, связанном со сменой философско-антропологических оснований, образование – социальное явление, которое, в противовес традиционным представлениям о нем как системе знаний, представляет собой способ становления и определяет личностную самореализацию индивида в обществе. Центр тяжести переносится на выявление, возвращение, развитие индивидуальности, раскрытие потенциала «побеждающих индивидов» (А. Менегетти), способных самостоятельно разрешать встающие перед ними многочисленные проблемы в социуме. По сути, образование должно быть организовано как процесс самостоятельного движения по пути познания под руководством наставника. Подобный переход на управляемое самообразование можно обозначить понятием «*автодидактизм*».

Из всего выше сказанного вытекает закономерный вывод, что важнейшим качеством личности студента, наличие которого, с одной стороны, есть в настоящее время необходимое условие эффективного осуществления задачи обретения профессиональной компетентности, а с другой – высокий уровень развития которого в контексте современной образовательной парадигмы становится одной из ключевых целей самого учебно-воспитательного процесса, является *самостоятельность*.

Можно выделить три основных аспекта в анализе понятия «самостоятельность». Самый фундаментальный – *философский* аспект. На философском уровне самостоятельность человека понимается как «само-стояние», как становление в личности способности и решимости определять траекторию собственного развития через обретение жизненного опыта, самореализацию, самоактуализацию, самоутверждение. *Психологический* аспект позволяет осознать самостоятельность как интегративное качество личности, как сложное личностное образование, включающее в себя большое количество менее сложных в структурном и содержательном отношении личностных качеств, проявляющееся в относительной независимости, инициативности и ответственности за свою деятельность и поведение, в действиях и поступках, которые человек совершает без непосредственной или опосредованной помощи другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций, в способности мыслить, анализировать ситуации, вырабатывать собственное мнение, принимать решения и действовать по собственной инициативе, независимо от навязываемых взглядов и способов разрешения тех или иных проблем. *Педагогический* аспект предполагает рассмотрение учебной самостоятельности студентов, а также пути ее развития в образовательном процессе.

Сегодня самостоятельность все еще является побочным продуктом образовательного процесса. Но в социальном пространстве вуза существует возможность создания среды для большого спектра проявлений самостоятельности студента. И от качества реализации этой задачи зависит, сможет ли образование способствовать становлению самостоятельности студента или оно будет являться препятствием на пути такого становления.

Цель учебного процесса в современной высшей школе должна заключаться не только в передаче знаний, умений, навыков от преподавателя к студенту, как это было в традиционной парадигме образования, но и в переводе их взаимодействия на уровень формирования профессиональной компетентности. Данный вид компетентности предусматривает развитие у студентов способности и готовности к постоянному, непрерывному самообразованию, стремления к поиску новой информации из различных источников, ее осмыслению, творческому использованию на практике в сферах будущей профессиональной деятельности. Студент может быть рассмотрен в качестве субъекта учебной деятельности, наделяясь при этом правом формирования (хотя бы в определенной степени) собственной образовательной траектории. Преподаватель, в таком случае, становится своеобразным координатором образовательного процесса, чья контролирующая функция должна постепенно сменяться поддерживающей, а та, в свою очередь, консультирующей.

Подобная самостоятельность характеризует способность личности к систематической самоуправляемой образовательной деятельности, осуществляемой при внутреннем побуждении и по собственной инициативе. В дальнейшем она может перерасти в творческую самостоятельность, как способность и готовность личности к решению класса задач, не допускающих переноса готовых образцов деятельности и предполагающих рефлекссию и саморазвитие.

Таким образом, в центре современной образовательной парадигмы – личность инициативная, творческая, самостоятельная, свободно мыслящая, легко ориентирующаяся в современном мире, способная самостоятельно ставить перед собой цели, находить творческие способы и методы их достижения путем актуализации процессов реализации «самости»: самообразования, самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования.

Список использованных источников:

1. Актуальные проблемы философии как методологии научного познания / В.В. Бушчик [и др.]; под ред. В.В. Бушчика. – Минск: БГПУ, 2006.
2. Бондарев, В.Г. Современные парадигмы образования: на пути к целостности и самоорганизации / В.Г. Бондарев. – Минск: НИО, 2003.
3. Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов : учеб.-метод. пособие / П.Д. Кухарчик [и др.]. – Минск: БГПУ, 2008.

ПРОГНОСТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

И.И. Цыркун

В решении коллегии ВАК¹ № 4/1 от 4 марта 2009 г. по вопросу «О качестве подготовки кадров высшей научной квалификации по педагогическим наукам» отмечено «Организациям, осуществляющим подготовку кадров высшей научной квалификации по педагогическим наукам, принять меры по повышению качества предварительной экспертизы диссертаций, ответственности научных руководителей за выполнение соискателем требований, предъявляемых к диссертациям».

Качество научных исследований выражает сущность потенциальной и (или) реальной потребительской стоимости продукта науки. Оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства.

Выделяют следующие *критерии оценки качества научных исследований*: общенаучные, типовые, и конкретно-научные. Общенаучные критерии содержат требования к качеству результатов завершённых работ вне зависимости от области науки и конкретной проблематики. К ним относятся: новизна, теоретическая и практическая значимость, актуальность. Типовые критерии отражают особенности фундаментальных, прикладных исследований и разработок. Конкретно-научные критерии определяют требования к качеству научных исследований в зависимости от направления науки (например, педагогические науки) и конкретной проблематики.

Общенаучные требования могут быть преобразованы в конкретно-научные с применением следующего *алгоритмического предписания*: определение области применения критерия; выделение результатов характерных для данной области; формулирование общенаучных требований в терминах анализируемой области.

Актуальность исследования характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и предложениями, которые может дать наука и практика в настоящее время. Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики. Критерий актуальности динамичен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств. Выделяют высокоактуальные, актуальные, малоактуальные и неактуальные исследования. В таблице 1 представлена характеристика различных видов актуальности фундаментальных исследований.

Перечень признаков, на основе которых оценивается *новизна результатов исследования*, характеризует ее ранги.

Таблица 1 – Характеристика различных видов актуальности фундаментальных исследований

Виды актуальности	Признаки, на основе которых осуществляется оценка актуальности
Высокоактуальные исследования	Существует остро выраженная потребность в разработке проблемы Тема в науке не разработана или разработана очень слабо Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу Открываются новые направления прикладных исследований
Актуальные исследования	Достаточно выражена практическая потребность в решении проблемы Тема в науке разработана слабо Имеется много противоречивых подходов Открываются перспективы для прикладных исследований
Малоактуальные исследования	Практическая потребность в разработке незначительная Проблема изучена, хотя отдельные вопросы не решены Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ Разработка темы представляет интерес для небольшого круга лиц

¹ Решение коллегии ВАК от 4 марта 2009 г. № 4/1 «О качестве подготовки кадров высшей научной квалификации по педагогическим наукам»