

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

№ 3(27) Журнал теоретических и прикладных исследований Июнь, 2004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....3

Горб В. Г. Методологический подход как общенаучная, гносеологическая и аксиологическая основа проведения педагогических исследований..... 3

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ..... 13

Потеев М. И. Информационные технологии, их классификация, использование в обучении, проектирование и сопровождение 13

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....25

Ломова В. Ф. Экспериментальный проект как способ развития педагогического коллектива учреждения дополнительного образования..... 25

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ35

Гусев В. А. Проблема проектирования и реализации системы многоуровневого профессионально-педагогического образования..... 35

Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход 42

Корнеева Л. И. Становление профессионального обучения и повышения квалификации кадров в Германии: логико-исторический анализ 53

Левитан К. М., Югова М. А. Формирование демократических ценностей у студентов-юристов..... 61

Михалкин В. С. К проблеме целостности естественнонаучного цикла дисциплин технического вуза..... 69

Резер Т. М., Хохолуш М. С. О развитии ценностных ориентаций студентов системы среднего профессионального образования..... 74

Сафонова Е. Г., Метелев А. Ю., Коровко Е. В. Проблемы проектирования модели организационно-педагогического обеспечения социального партнерства колледжа 80

Смирнов И. П. Опережающее развитие НПО: лозунг или приоритет?..... 89

Сташкевич И. Р. Развитие познавательной самостоятельности курсантов военных вузов при компьютерном сопровождении учебного процесса..... 97

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....113

Антонова Н. А. Социология здоровья как перспективная отрасль социологической науки113

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ	121
Тенчурина А. З. Уроки истории развития профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX века – начало 90-х гг. XX века).....	121
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ОБРЕТЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ....	134
Волкова В. К. Учреждение, которого нет в российской системе образования.....	134
Иванцова Т. П. Здоровьесберегающие компоненты организации учебно-воспитательного процесса в детском саду.....	140
Ядрышников Г. А. Городская творческая мастерская Ш. А. Амонашвили	144
ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ	149
АВТОРЫ НОМЕРА	157
НОВЫЕ КНИГИ	159

Главный редактор

В. И. Загвязинский

Редакционная коллегия:

Б. А. Вяткин, С. Е. Матушкин, Г. М. Романцев,
В. Д. Семенов, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров

Редакционно-издательская группа:

Научный редактор В. А. Федоров;
ответственный редактор В. А. Снигирев;
компьютерная верстка ОКМ УД РГППУ

При перепечатке материалов ссылка на журнал
«Образование и наука» обязательна

© Уральское отделение РАО, 2004

© Российский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2004

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 370:001.5
ББК Ч 30в
Г 67

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК ОБЩЕНАУЧНАЯ, ГНОСЕОЛОГИЧЕСКАЯ И АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

В. Г. Горб

Ключевые слова: методология, парадигма, методологический подход, принцип исследовательской деятельности, характер результатов научного исследования.

Резюме: В статье представлен концептуальный взгляд автора на решение проблемы повышения методологического уровня педагогических исследований. Выявлено несколько направлений преодоления ограниченности использования парадигмального подхода в качестве методологических основ исследовательской деятельности. Обоснована структура и представлены примеры разработки методологического подхода проведения исследования. Первым его компонентом является общенаучная система миропонимания и гносеологическая философская концепция, вторым – принцип исследовательской деятельности, третьим – характер получаемых исследовательских результатов.

В настоящее время повышение методологического уровня проведения научно-педагогических исследований находится в центре внимания научно-педагогического сообщества. Этой проблеме был посвящен Всероссийский методологический семинар, прошедший 20–22 мая 2003 г. в Волгограде, в работе которого приняли участие ведущие ученые-методологи нашей страны [10].

На семинаре отмечалось, что наибольшее распространение в ходе проведения научно-педагогических исследований получила теория научных парадигм, разработанная американским философом и историком науки Томасом Куном. Он показал, что для оценки развития научного знания, рассматриваемого как результат деятельности всего научного сообщества в целом, необходимо использовать понятие парадигмы. В философии, социологии под парадигмой (от греческого *paradeigma* – пример, образец) понимается «исходная концептуальная схема, модель постановки проблем и их решения, методов исследования, господствующих в течение определенного исторического периода

в научном сообществе. Смена парадигм представляет собой научную революцию» [19, с. 877]. В педагогике Г. Б. Корнетов предлагает понимать под «педагогической парадигмой» совокупность устойчивых характеристик, которые определяют содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии [11, с. 45].

В современной педагогике представлен широкий спектр парадигм. Так, по мнению П. Г. Щедровицкого, за последние две тысячи лет были представлены три парадигмы: *катехизическая* (наставленническая), *эпистемологическая* (знаниевая) и ныне действующая *«инструментально-технологическая» парадигма*, которая, по его мнению, не отвечает требованиям времени и в настоящее время претерпевает серьезные изменения [24, с. 46–51].

А. П. Валицкая в качестве основной парадигмы современного развития образования считает *культуротворческую* [4]. В. В. Кумарин полагает, что наиболее социально адекватной является *природосообразная парадигма* образования [13]. Х. Г. Тхагапсоев формулирует *проективно-эстетическую парадигму* образования и считает, что в дальнейшем она будет оказывать доминирующее влияние на педагогическую действительность. «Проективность понимается, прежде всего, как онтологическое качество культуры, актуализируемое современной, чрезвычайно динамичной, постиндустриальной фазой цивилизационного развития. Речь идет, прежде всего, об осознаваемой достаточно широко незапрограммированности культурно-исторического процесса и вероятностном характере социальных перспектив, что превращает человека, его интеллектуальный и нравственный потенциал в основной фактор саморазвития общества» [21, с. 108].

Ш. А. Амонашвили обращает внимание, в первую очередь, на *авторитарно-императивную и гуманную парадигмы* образования [1]. Е. А. Ямбург выделяет в качестве главных две – *когнитивную и личностную парадигмы* [25].

Г. Б. Корнетов, основываясь на типологии базовых моделей, учитывающей источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, получаемый результат, считает, что все многообразие систем, технологий, методик может быть сведено к трем базовым моделям, которые представлены *парадигмами педагогики авторитарной, манипулятивной, педагогики поддержки* [3]. Г. Е. Зборовский говорит о следующих парадигмах образования, построенных на основе его взаимосвязей, взаимозависимостей и взаимодействия с государством, производством, наукой, культурой, семьей: *государственно-образовательной, производственно-образовательной, научно-образовательной, культурно-образовательной, семейно-образовательной* [9, с. 33–35].

Многие из указанных ученых в своих работах говорят о парадигмальном кризисе и необходимости поиска новых методологических оснований проведе-

ния педагогических исследований. Существует ли кризис в реальности, или мы имеем дело с процессами другого свойства? Для того, чтобы ответить на этот вопрос, необходимо обратиться к основным идеям Т. Куна, представленным в его известной работе «Структура научных революций» [14]. По его мнению, каждая парадигма обладает, по меньшей мере, тремя аспектами. С одной стороны, это – наиболее общая картина рационального устройства природы, некоторое мини-мировоззрение. С другой, это дисциплинарная матрица, характеризующая совокупность убеждений, ценностей, технических средств и т. д., которые сплачивают специалистов в данное научное сообщество. И только в-третьих, парадигма – это общепризнанный образец, шаблон для решения научных задач. Поэтому конфликт парадигм – это, прежде всего, конфликт разных систем ценностей, разных способов решения задач, разных способов измерения и наблюдения явлений, разных практик, а не только разных картин мира. Следовательно, согласование парадигм не может состоять только в нахождении некоторых общих логико-методологических оснований. В самом общем случае «взаимодействия нескольких парадигм их согласование должно состоять в согласовании различных систем ценностей и далее – разных технических приемов, способов измерения, вычисления, разных представлений о том, какой должна быть “хорошая” научная теория, разных способов наблюдения явлений – разных практик» [18, с. 121]. В представленном перечне современных педагогических парадигм авторы опираются на индивидуальные, групповые или организационные системы ценностей, представляя их в качестве императивов исследовательской или практической педагогической деятельности. В связи с этим, возникает противоречие между процессом реальной демократизации социальных отношений в целом и образовательных в частности и доминирующим ценностно-императивным методологическим подходом в педагогической науке и практике. Проблема заключается в необходимости разработки методологических подходов к проведению научных исследований, основанных на современных концепциях миропонимания и отражающих основные принципы развития гуманитарного научного знания.

Анализ научно-педагогической литературы позволил сделать вывод, что в настоящее время наметилось несколько направлений решения указанной проблемы. Эти направления можно условно назвать: *программно-методологическим* (И. Геращенко), *системно-методологическим* (В. А. Федоров), *паритетно, приоритетно акцентологическим* (В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили).

В рамках первого направления И. Геращенко предлагает в качестве методологической основы рассматривать программы педагогической деятельности, получившие социальное признание. Все многообразие исследовательских

программ он условно разделяет на три большие группы: *иррационально-эзотерическую, морализаторско-гуманистическую и рационально-прагматическую*. Иррационально-эзотерическое направление основывается на различных версиях философского иррационализма. И, прежде всего, в него входит *вальдорфская педагогика*, в качестве основного методологического инструмента использующая антропософию Рудольфа Штейнера. Собственно *религиозная педагогика* также входит в данное методологическое направление. *Экзистенциальная дидактика* исходит из абсолютной непознаваемости личностной сущности обучаемого.

К *морализаторско-гуманистическому* направлению разработки педагогических программ И. Геращенко относит педагогику известного польского мыслителя Я. Корчака (*«педагогика сердца»*), которая, по существу, растворяет дидактику в теории воспитания, а также *френопедагогику*, одно из самых известных направлений во французской философско-педагогической мысли, созданное С. Френе. В отличие от педагогики закрытого типа его педагогика открытая – по аналогии с западным обществом. Исходя из этого, строится и методология, и методика обучения. Своеобразным переходом от морализаторски-гуманистической к рационалистической педагогике является теория обучения *«нового гуманизма»*, пытающаяся рационализировать процесс воспитания.

Следующую группу методологических программ И. Геращенко условно называет *рационально-прагматической*. Современной педагогической системой, широко использующей принципы рационализма, является *школа диалога культур*. Одними из основателей данного направления в педагогике являются М. Бубер и В. С. Библер. Главный методологический принцип, лежащий в основе этой школы, можно сформулировать следующим образом: «европейский разум есть диалог (общение) “разума эйдетического” (античность) – “разума причащающего” (средние века) – “разума познающего” (Новое время) и – возникающего в XX веке особого строя разумения» [3, с. 4]. Важное направление в педагогике – *развивающее обучение*. Его методологические основы были заложены в трудах Л. С. Выготского, Э. В. Ильенкова, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова и некоторых других. Еще одним направлением современного высшего образования является *прагматическая и неопрагматическая теория обучения*. Собственно педагогические идеи прагматизма сформулированы У. Джеймсом, Д. Дьюи и др. Основной принцип – получение от образования максимальной выгоды; основной метод – инструментализм. В целом, И. Геращенко делает вывод, что в современном высшем образовании на первый план выходят антропологические, экзистенциальные, гуманистические и прагматические методологические программы [5].

В. А. Федоров методологическую основу педагогической науки и практики рассматривает как многоуровневую систему, включающую следующие компоненты:

- 1) систему философских знаний;
- 2) общенаучные принципы и процедуры исследования;
- 3) общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности;
- 4) положения отдельных педагогических дисциплин;
- 5) идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к профессиональному образованию.

Ключевое место в качестве методологической базы занимает система философских знаний (1-й уровень методологии), позволяющих определить общую стратегию исследования, осуществить выбор средств научного познания. Из всеобщего метода научного познания, каким, по мнению В. А. Федорова, является диалектика, вытекают принципы объективности, детерминизма, развития и взаимодействия, учитывать которые при разработке и исследовании организационно-педагогических основ управления развитием образовательной системы он считает важным. Второй уровень методологии – уровень общенаучных принципов и процедур исследования: теория систем, теория управления, кибернетика, психология и т. д. Третий методологический уровень исследования проблем включает идеи, теории, концепции и закономерности педагогики. Методологию исследований четвертого уровня при разработке организационно-педагогических основ развития составляют методологические положения отдельных дисциплин педагогики: дидактики, теории воспитания, инженерной педагогики, профессиональной педагогики, школоведения и др. Пятый уровень методологии составляют идеи, положения, закономерности, теории, относящиеся непосредственно к конкретике профессионального образования [22].

Рассматривая основные стратегии развития образования на современном этапе, В. И. Загвязинский считает, что «общей основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, в основе которой лежит безоговорочное признание человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию способностей и интересов, признание человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной» [8, с. 33].

При проектировании образовательного процесса В. И. Загвязинский выделяет четыре основных *системы развития* в обучении:

1. Ориентация на опережающее форсированное *интеллектуальное развитие*;
2. Система *приоритетного развития эмоционально-чувственной сферы*, воображения, творческих способностей через игру, движение, сказку;

3. Система приоритетного развития *практического интеллекта*, трудовых умений, организационных навыков;

4. Варианты *гармонического синтеза* подходов, в которых сливается ориентация на интеллект, образно-эмоциональную сферу, практическую деятельность и нравственное самоопределение. По мнению В. И. Загвязинского, наиболее ярко и полно удалось достигнуть такой гармонии в педагогических системах В. А. Сухомлинскому и Ш. А. Амонашвили [8, с. 36].

Ученый полагает, что механизм гармонизации различных моделей и подходов связан с определением паритетов, приоритетов и акцентов в отношениях сопряженных, сопоставляемых категорий, подходов, стратегий развития. При этом паритетный подход необходим в тех случаях, когда нельзя отдать предпочтение одной из сторон антиномии или одной из тенденций, одному из направлений развития. К безусловным приоритетам он относит «приоритеты гуманистической направленности, противоположной тоталитарно-авторитарной, общегосударственного подхода над региональным, непреходящего над конъюнктурным, экологического над техногенным, творческого над догматическим, ценностного (аксиологического) над информационным» [8, с. 37].

В. И. Загвязинский и Ш. А. Амонашвили считают, что для определения педагогической концепции необходимо выделить область паритетных отношений, а также приоритеты и расставить акценты. Это направление педагогического проектирования они условно называли *педагогической акцентологией*, «хотя, конечно, – как отмечают авторы, – речь здесь идет не только об акцентах, а, по существу, о способах достижения целостности, гармонического “взаимодействия” (термин П. К. Анохина), паритетного или приоритетного взаимодействия в разного рода интеграционных процессах» [2, с. 12].

С. А. Крупник предлагает решать актуальные проблемы педагогической теории и практики на основе следующих методологических подходов: личностно ориентированного, креативного, антропологического, культурологического, социологического, технологического, информационного, целостного (холизм).

Системообразующим стержнем *личностно ориентированного подхода* является личность. В центре внимания *креативного подхода* – творчество и личность. Главные объекты *антропологического подхода* – человек, личность, культура. *Культурологический подход* – в котором культура выступает как ценность. *Социологический подход*, сторонники которого рассматривают педагогические явления с позиций общественных потребностей состояния социума. При таком подходе методы и средства исследования транслируются из социологии в педагогику в «чистом» виде. Личностные и педагогические аспекты рассматриваются достаточно глубоко в зависимости от аксиоматических установок на общественное обустройство. В *технологическом подходе* системообра-

зующим элементом служит технология, посредством которой осуществляется взаимодействие педагога и учащихся. В *информационном подходе* содержание рассматривается как базовый определяющий компонент в технологической и педагогической системах. *Холизм* (греч. holos – целый, т. е. целостный) – наиболее интегрированный современный подход, рассматривающий систему как комплекс компонентов и структур. При этом автор отмечает, что «существующие сегодня подходы в педагогике вряд ли можно называть подходами в строгом смысле слова. Это, скорее, онтологические представления, где присутствует тот или иной ведущий системообразующий элемент» [12, с. 24–25].

Непосредственно **исследовательские подходы** обобщены и систематизированы А. М. Новиковым. Он считает, что «исследовательский подход» выступает в двух значениях.

В первом значении подход рассматривается как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение. В этом понимании в педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют *системный подход, комплексный подход, личностный подход, деятельностный подход (лично-деятельный подход)*.

Во втором значении исследовательский подход рассматривается как направление изучения предмета исследования. Подходы этого рода имеют общенаучное значение, применимы к исследованиям в любой науке и классифицируются по парным категориям диалектики: *содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность, единичное и общее* [16, с. 126–132].

Автор отмечает, что «категория исследовательского подхода, его роль и место в структуре методологического знания изучены совершенно недостаточно» [16, с. 132]. Так, он показывает, что, только исходя из перечисленных подходов направления изучения предмета, один и тот же предмет может быть исследован 32 раза, если же учитывать другие подходы, то количество таких исследований практически не ограничено [16, с. 132]. Из этого следует, что перед каждым исследователем определенных социальных, образовательных или личностных процессов стоит задача концептуального обоснования методологического подхода, на основе которого эти процессы будут изучаться. Проанализировав представленные выше парадигмы и подходы, а также основываясь на идеях, представленных в работах А. А. Денисова [7], В. Д. Могилевского [15], А. М. Новикова [17], Г. И. Рузавина [20], мы считаем, что методологический подход научно-педагогического исследования должен состоять из трех компонентов. Первым компонентом, как и в парадигмальной теории Т. Куна, в методологическом подходе должны быть представлены общенаучная **система миропонимания и гносеологическая философская концепция**, определенные

и обоснованные автором в качестве общенаучной основы проводимого исследования. Например, разрабатывая методологические основы исследования информационных процессов в вузе [6], в качестве общенаучной системы миропонимания мы определили *синергетику*, а философской гносеологической основой – *герменевтику*.

Вторым компонентом методологического подхода является **принцип исследовательской деятельности**. Принцип отражает идею, положенную в основу исследовательской деятельности, и является аксиологической основой исследования. Он является определяющим при выборе способов изучения предмета исследования. Основным требованием к принципу будет требование его научности и соотносимости с объектом и предметом исследования. Для указанной работы в качестве такого принципа мы приняли *личностно-деятельностный*.

Третий компонент методологического подхода отражает **характер получаемых исследовательских результатов**. Такими результатами могут быть выявленные педагогические противоречия и проблемы, теоретические концепции и практические технологии разрешения педагогических проблем. Исходя из этого, исследования могут носить *исследовательский, концептуально-теоретический или технологический характер*. Конечно, в любой научной работе представлены все три составляющие данного компонента методологического подхода, вместе с тем, в зависимости от уровня и темы исследования внимание акцентируется на исследовательском, теоретическом или технологическом характере его проведения.

Таким образом, можно сделать вывод, что методологический подход, по нашему мнению, состоит из трех компонентов: обоснованных автором исследования системы миропонимания и гносеологической философской концепции, принципа исследовательской деятельности и характера получаемых результатов. Например, в работе «Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии» [6] мы проводили исследование на основе *синергетического, герменевтического, личностно-деятельностного концептуально-теоретического методологического подхода*. Что касается парных категорий диалектики, предложенных А. М. Новиковым в качестве второй составляющей исследовательского подхода, то мы считаем, что они должны быть отражены в цели проводимого исследования. В зависимости от проблемы работы определяются акценты между содержанием и формой, историческим и логическим, качеством и количеством, явлением и сущностью, единичным и общим и т. д. Парные диалектические категории нельзя противопоставлять, они носят взаимообуславливающий характер, вместе с тем, используя основы педагогической акцентологии (В. И. Загвязинский, Ш. А. Амонашвили), исследователю необхо-

димо их конкретизировать, при этом акценты определяются в зависимости от обоснованного автором методологического подхода.

Как показали результаты проведенного исследования информационных процессов в вузе, а также работ, выполненных под научным руководством автора (А. А. Гусев, И. В. Возмилова, С. П. Куваев), использование представленной структуры методологического подхода значительно повышает уровень научного аргументирования при выработке теоретических положений работы. Кроме того, значительно расширяется сфера научного поиска, при этом конкретизируются цели исследования и его теоретическая и практическая направленность. Важным является и тот факт, что указанный методологический подход позволяет, с одной стороны, сузить предметное поле научных исследований, что позволяет сконцентрировать научную мысль на разрешении основных противоречий современного образования, а с другой – значительно повысить научный уровень исследуемых предметов. И в заключении необходимо отметить, что разработка и обоснование методологического подхода исследования позволит создать условия для конструктивного научного общения в процессе подготовки и защиты диссертационной работы.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М., Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 1995.
2. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика, 2000. № 2.
3. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. М., Политиздат, 1991.
4. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика, 1997. № 2.
5. Геращенко И. Методологические программы в педагогике // Высшее образование в России, 1997. № 2.
6. Горб В. Г. Педагогический мониторинг в вузе: методология, теория, технологии. Екатеринбург. Изд-во Урал. ун-та, 2003.
7. Денисов А. А. Современные проблемы системного анализа: Информационные основы. СПб. СПбГПУ, 2003.
8. Загвязинский В. И. О стратегических ориентирах развития образования на современном этапе // Образование и наука, 1999. № 1.
9. Зборовский Г. Е. Развитие образования в зеркале парадигмального анализа // Образование и наука, 2000. № 2.
10. Как повысить методологический уровень диссертационных исследований (Материалы семинара 20–22 мая 2003. г. Волгоград) // Педагогика, 2004. № 2. С. 93–98.

11. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // Педагогика, 1999. № 3.
12. Крупник С. А. Методологические подходы к предмету педагогики // Педагогика, 2000. № 4.
13. Кумарин В. В. Школу спасет педагогика, но природосообразная // Народное образование, 1997. № 5.
14. Кун Т. Структура научных революций: [Пер. с англ.]/Т. Кун; Сост. В. Ю. Кузнецов. М., АСТ. 2002.
15. Могилевский В. Д. Методология систем: вербальный подход. М., ОАО «Издательство «Экономика». 1999.
16. Новиков А. М. Методология образования. М., «Эгвест». 2002.
17. Новиков А. М. Докторская диссертация? М., «Эгвест». 1999.
18. Нугаев Р. М. Смена базисных парадигм: концепция коммуникативной рациональности // Вопросы философии, 2001. № 1.
19. Парадигма /Большой энциклопедический словарь. 2-е изд., перераб. и доп. М., «Большая Российская энциклопедия». СПб., «Норинт». 2000.
20. Рузавин Г. И. Методология научного исследования. М., ЮНИТИ-ДАНА. 1999.
21. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогика, 1999. № 1.
22. Федоров В. А. Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования // Наука и образование, 1999. № 1.
23. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. М., 6 Из-ский центр «Академия». 2002.
24. Щедровицкий П. Г. Пространство свободы // Народное образование, 1997. № 1.
25. Ямбург Е. А. Воспитание человека с позиции культурно-исторической педагогики // Классный руководитель, 2002. № 5.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

УДК 681.518 (075.8)
ББК Ч 35.236

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ, ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ И СОПРОВОЖДЕНИЕ

М. И. Потеев

Ключевые слова: информация, технология, информационная технология, образование, предъявление учебной информации, тестирование знаний, компьютерные и бескомпьютерные информационные технологии, дистанционное обучение, открытое образование, проектирование и сопровождение информационных образовательных ресурсов.

Резюме: Рассматривается классификация информационных технологий, анализируется их использование в обучении. Описывается образовательная программа подготовки инженеров по специальности «Информационные технологии в образовании», приводятся примеры их деятельности по проектированию и сопровождению информационных образовательных ресурсов. Отмечаются условия реализации этой программы в Санкт-Петербургском государственном университете информационных технологий, механики и оптики.

Под **информационными технологиями** понимают технологии сбора, хранения, обработки, вывода и распространения информации [11]. К основным этапам развития информационных технологий относятся: появление у древних людей способности говорить и понимать речь других людей; возникновение письменности, счета; изобретение книгопечатания; создание системы почтовой и телеграфной связи; изобретение машинописи, фотографии и кинематографа, средств телефонной и радиосвязи, телевидения; создание электронно-цифровых вычислительных машин; запуск космических летательных аппаратов; появление локальных и региональных вычислительных сетей; изобретение голографии, персонального компьютера; создание оптоволоконных линий связи; начало функционирования глобальной компьютерной сети Интернет; создание средств телекоммуникаций.

Информационные технологии различают по областям применения. К их числу относятся: *наука, образование, культура, экономика, производство, во-*

енное дело и т. п. Их различают также по степени использования компьютеров и делят на компьютерные и бескомпьютерные технологии.

В области образования информационные технологии применяют для решения двух основных задач: обучения и управления [3]. Соответственно различают компьютерные и бескомпьютерные технологии обучения, компьютерные и бескомпьютерные технологии управления образованием.

В обучении информационные технологии могут быть использованы, во-первых, для предъявления учебной информации обучающимся, во-вторых, для контроля успешности ее усвоения. Что касается управления образованием, то в этой области деятельности информационные технологии используют для решения трех основных задач: управления процессом обучения, управления образовательными учреждениями и их подразделениями, управления образовательными проектами.

Остановимся более подробно на использовании информационных технологий в обучении. Согласно отмеченному выше, в этом случае различают: технологии предъявления учебной информации и технологии контроля знаний.

К числу бескомпьютерных информационных технологий предъявления учебной информации относятся бумажные, опtotехнические, электроннотехнические технологии. Они отличаются друг от друга средствами предъявления учебной информации и соответственно делятся на бумажные, оптические и электронные. К бумажным средствам обучения относятся учебники, учебные и учебно-методические пособия; к оптическим – графо-, диа-, кино- и эпипроекторы, а также лазерные указки; к электронным – телевизоры, видеоманитофоны, проигрыватели компакт-дисков.

К числу компьютерных информационных технологий предъявления учебной информации относятся: технологии компьютерного обучения; мультимедиа-технологии; технологии дистанционного обучения [1].

В свою очередь, компьютерная и бескомпьютерная технологии контроля знаний органично связаны с технологией тестирования знаний, то есть с контролем знаний обучающихся с использованием комплектов заданий, удовлетворяющих некоторым особым требованиям (надежности, валидности, стандартности формулировок и т. п.).

Актуальность использования в образовании информационных технологий привела к необходимости подготовки специалистов по их разработке и сопровождению. Такая подготовка ведется в настоящее время в отечественных вузах в рамках специальности 073700 «Информационные технологии в образовании». Она утверждена приказом Министерства образования России от 11.12.02 г. № 4350 и относится к направлению подготовки дипломированных специалистов 654700 «Информационные системы».

Согласно проекту ГОС ВПО учебный план указанной специальности состоит из четырех основных разделов: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины; общие математические и естественнонаучные дисциплины; общие профессиональные дисциплины; специальные дисциплины. В частности, к общепрофессиональным дисциплинам федерального компонента относятся: *электротехника и электроника; метрология, стандартизация и сертификация; безопасность жизнедеятельности; информационные технологии; теория информационных процессов и систем; интеллектуальные информационные системы; информационные сети; информационная безопасность и защита информации; моделирование систем, архитектура ЭВМ и систем; операционные системы; технология программирования; компьютерная геометрия и графика; банки и базы данных.*

К специальным дисциплинам относятся: *информационные системы в управлении учебным процессом; мультимедиа технологии в образовании; дистанционные технологии в образовании; мировые информационные образовательные ресурсы; психолого-педагогические основы проектирования информационных систем в образовании; проектирование информационных систем в образовании.*

Выпускнику вуза, успешно прошедшему обучение по специальности «Информационные технологии в образовании», присваивается квалификация *инженер*. Согласно проекту ГОС ВПО указанной специальности он должен уметь проектировать, разрабатывать, внедрять, сопровождать средства обучения, реализующие информационные технологии. К последним относятся компьютерные обучающие и тестирующие программы, электронные учебники, мультимедийные приложения, курсы дистанционного обучения и т. п.

Рассмотрим основные составляющие их проектирования и сопровождения.

Под *компьютерными обучающими программами* понимают программы, обеспечивающие достижение заданной дидактической цели при обучении какой-либо учебной дисциплине или ее разделу [6]. В состав каждой из них входят учебные тексты, определения понятий, теоретические выкладки, формулировки теорем, условия задач и правила их решения, формулы, графики, таблицы, рисунки, схемы, контрольные вопросы. Одним из основных свойств компьютерных обучающих программ является то, что они способны управлять действиями обучающихся: способствовать обучению, контролировать его успешность, оказывать консультации, выдавать справки.

Компьютерные тестирующие программы позволяют контролировать знания обучающихся. Они должны обеспечивать возможность ввода ответов в форме, максимально приближенной к форме естественного диалога; адекватно

ватный анализ ответов; корректность тестовых заданий; протоколирование диалога обучающихся с системой; сбор и обработку информации о результатах контроля; формирование по результатам контроля отчетов любого уровня (для студента, преподавателя, автора курса, администратора).

Компьютерные обучающие и тестирующие программы, в которых учебный материал по той или иной учебной дисциплине представлен в наиболее полном виде, называют *электронными учебниками*. По сравнению с традиционными печатными учебными изданиями электронные учебники позволяют обучающимся структурировать учебный материал многовариантным способом; осваивать учебный материал в удобной и доступной для себя последовательности, хотя и под управлением системы; оперативно обращаться к необходимым фрагментам учебной информации; самостоятельно контролировать успешность обучения с любой частотой в автоматизированном режиме.

Указанные возможности обеспечиваются *гипертекстовой формой* организации учебной информации, или *гипертекстом*. Последний представляет собой документ, у которого все составляющие его фрагменты расположены в определенной иерархии, взаимосвязаны между собой и позволяют автору сосредотачивать в одном и том же месте образовательной траектории различные средства предъявления учебной информации (тексты, рисунки, динамические видеоряды, соответствующее звуковое сопровождение), а обучающимся – самостоятельно выбирать их в соответствии с содержанием изучаемого материала, эмоционального состояния, индивидуальных способностей к восприятию информации, изучать материал в последовательности, установленной автором компьютерной обучающей программы, но перемещаться по самостоятельно выбираемым траекториям, пропуская знакомые, неинтересные или трудные для восприятия фрагменты и обращаясь к ним лишь по мере необходимости [2].

Удачно спроектированный электронный учебник способствует повышению эффективности самостоятельной работы обучающихся, улучшению качества их обучения, активизации их познавательной деятельности. Обучение с использованием электронных учебников в отличие от обучения с использованием традиционных учебников нелинейно, адаптивно и, как показывает опыт, более эффективно.

Современные средства вычислительной техники позволяют предъявлять обучающимся тексты и графические изображения одновременно. Кроме того, они позволяют обеспечивать их звуковое сопровождение. Такую многокомпонентную информационную среду обозначают термином *мультимедиа*. При ее разработке выделяют следующие основные этапы: предварительный, подготовительный, основной, завершающий, тестирование и доработка. На предварительном этапе формулируется тема мультимедиа-приложения и наиболее об-

щие требования к нему. Подготовительный этап предполагает создание сценария приложения. На основном этапе выполняются работы по непосредственной подготовке к созданию элементов мультимедиа, таких, как изображение, анимация, музыка и т. д. Завершающий этап включает в себя сборку видеостраниц (фреймов, кадров) с использованием авторских систем, приведение текста к единому стилю. На этапе тестирования и доработки проводят экспериментальную проверку функционирования приложения и устраняют обнаруженные ошибки.

Важным средством предъявления информации на экране компьютера с использованием мультимедийных технологий являются *компакт-диски*. Они позволяют создавать обучающую среду в полном объеме, то есть предъявлять как статическую, так и динамическую графическую информацию, обеспечивать звуковое сопровождение, организовывать диалог «человек-компьютер», контролировать успешность обучения.

Учебную информацию, хранимую в компьютере, можно предъявлять достаточно большим группам обучающихся на экране. Для этого используют *мультимедийные проекторы*. В них проецируемое графическое или текстовое изображение сначала создается на прозрачной пленке (матрице), а затем проецируется в увеличенном виде на экран. Мультимедийные проекторы работают не только от компьютера, но и от видеомаягнитофона, видеокамеры, фотокамеры, DVD-проигрывателя, игровой приставки и любых других источников сигналов.

Принципиально новые возможности перед системой образования возникают в настоящее время в связи с созданием *компьютерных сетей*. Под этим понимают физическое соединение двух или более компьютеров с целью обмена информацией между ними. Такое соединение обеспечивается соответствующим аппаратным и программным обеспечением. В зависимости от количества компьютеров, объединенных в сеть, и их расположения относительно друг друга компьютерные сети делят на локальные, корпоративные, региональные и глобальные. В частности, локальные сети характерны компактностью: компьютеры такой сети располагаются, как правило, в одном помещении, на одном этаже или в одном здании и используют единый набор протоколов.

Крупнейшей глобальной сетью является Интернет. Она объединяет несколько миллионов компьютеров, расположенных на всей поверхности земного шара, посредством многочисленных и разнообразных линий связи. Для системы образования представляют особый интерес такие *службы* Интернета, как: передачи информации World Wide Web, или WWW; передачи электронной почты E-mail; телеконференций News; передачи текстовых и звуковых сообщений в режиме реального времени ICQ и IRC.

Компьютерные сети являются важнейшей составляющей современных систем дистанционного обучения, основой для создания систем открытого образования.

Дистанционное обучение представляет собой способ получения образования, при котором обмен информацией и обратная связь между обучающими и обучающимися, то есть обеспечение обучающихся учебными и учебно-методическими материалами, связь между обучающимися и обучающими, управление обучением осуществляются с использованием современных телекоммуникационных систем и, прежде всего, Интернета [5].

Проектирование программно-методических комплексов дистанционного обучения складывается из следующих основных этапов: определение целей обучения; отбор содержания и определение объема учебной информации; определение порядка предъявления учебной информации; проектирование средств предъявления учебной информации; проектирование средств контроля знаний [8].

Принципиально важным для дистанционного обучения является *модульность* структуры учебного материала. Модульность означает, что весь учебный материал делится на небольшие, но логически связанные модули (блоки). Переход от одного модуля к другому осуществляется на основании рубежного контроля знаний. Предполагается, что переход от одного модуля к другому без успешно сданных испытаний по предыдущему модулю невозможен.

Модульная структура учебного материала обеспечивает индивидуализацию обучения и позволяет гибко управлять учебным процессом. Для этого в него включаются тесты для самоконтроля, творческие задания, обращения к ранее изученному материалу и т. п. Использование совокупности подобных методических приемов обеспечивает наличие двунаправленного информационного потока между обучающимся и системой дистанционного обучения. Такое свойство систем дистанционного обучения называют *интерактивностью*.

В процессе дистанционного обучения обучающийся не только овладевает определенной суммой знаний, но, что не менее важно, учится самостоятельно приобретать знания, работать с информацией, использовать различные приемы познавательной деятельности. Все это может пригодиться ему в дальнейшем, например, при повышении квалификации или изменении поля профессиональной деятельности.

Система дистанционного обучения предусматривает создание так называемой *виртуальной образовательной среды* [10]. В ее состав входят источники учебной информации, учебные материалы, справочные системы, средства оперативного консультирования и контроля успешности обучения, а также средства обмена информацией между пользователями системы.

При обучении в виртуальной образовательной среде используются те же формы обучения, что в реальной, но с некоторыми особенностями. Обучающийся с использованием системы дистанционного обучения, находясь вне стен учебного заведения, принимает активное участие в учебном процессе: слушает лекции, работает с учебно-методическими пособиями, выполняет лабораторные работы в виртуальной лаборатории, получает консультации преподавателей, участвует в практических занятиях в составе виртуальной учебной группы и т. д. Виртуальная реальность используется также для демонстрации обучающимся таких явлений, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно. Современные программные средства позволяют вставлять в мультимедиа-приложения трехмерные изображения, имитировать путешествия в трехмерном пространстве. Максимальный эффект таких имитаций достигается при использовании специализированного шлема, одеваемого пользователем на голову и позволяющего создавать эффект присутствия в трехмерном пространстве.

Использование в образовании компьютерных сетей позволит со временем создать **единое мировое образовательное пространство**, открытое для любого гражданина нашей планеты. По современным представлениям, оно объединит в себе следующие составляющие:

- 1) множество образовательных учреждений различного типа;
- 2) множество компьютерных сетей образовательных учреждений, подключенных к Интернету;
- 3) единую базу данных и единую базу знаний;
- 4) стандартизованные инструментальные средства разработки учебно-методических материалов;
- 5) электронные библиотеки, каталоги и средства поиска первоисточников;
- 6) согласованные на международном уровне образовательные стандарты и образовательные программы.

Создание такого образовательного пространства позволит реализовать форму образования, которая, в отличие от традиционных форм – очной (дневной и вечерней), заочной, дистанционной, экстерната, получила название *открытой*.

К основным принципам открытого образования относятся:

- предоставление любому члену общества права на достижение и подтверждение любого образовательного ценза, удостоверяемого соответствующим документом при единственном ограничении, связанным с требованием соблюдения принятых образовательных стандартов;
- прием гражданина в высшее учебное заведение для освоения интересующей его образовательной программы без каких-либо ограничений, в том

числе по возрасту, принадлежности к стране, академической успеваемости на предыдущих этапах обучения, уникальности специальности, времени начала обучения и т. п.;

- предоставление каждому обучающемуся возможности обучения по индивидуальному плану, предусматривающему необходимый ему набор учебных дисциплин, удобную ему последовательность и доступный ему темп их освоения, желательную ему общую продолжительность обучения;

- обеспечение условий, при которых обучающийся может освоить любую образовательную программу, находясь практически в любом месте планеты; исключение составляют образовательные программы, связанные с приобретением каких-либо уникальных навыков (например, навыков проведения хирургических операций);

- предоставление любому члену общества условий для непрерывного образования, повышения квалификации на регулярной основе, получения им дополнительной квалификации, переподготовки и т. п.

Другими словами, открытое образование позволит предоставить всем гражданам следующие возможности:

- 1) получение высшего, послевузовского и дополнительного образования не в одном, а в нескольких учебных заведениях;

- 2) получение любой (естественно, несекретной) учебной информации любым обучающимся;

- 3) использование любым обучающимся для получения учебной информации любых доступных ему современных информационных технологий.

В частности, предоставление первой из этих возможностей связано с так называемой *академической мобильностью*. Под этим понимается интенсивный обмен студентами, аспирантами, стажерами, преподавателями между образовательными учреждениями различных стран. Интенсификация обмена студентами на международном уровне требует выработки соглашений о взаимном признании документов об образовании и ученых степеней. Важным шагом на этом пути явилось подписание в 1999 г. в г. Болонья (Италия) декларации, направленной на создание единого «европейского пространства образования», обеспечение европейской системе высшего образования конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг, содействие гражданам Европы в их трудоустройстве. Эта декларация получила название Болонской. Страны, подписавшие ее, договорились, действуя совместно, обеспечить в десятилетний срок условия для функционирования на своих территориях систем кредитов, сопоставимости академических степеней, многоступенчатого обучения.

Академической мобильности обучающихся способствует использование современных мировых информационных образовательных ресурсов. К их чис-

лу относятся: мировые образовательные сети; поисковые системы; образовательные Web-сайты; зарубежные образовательные системы; образовательные порталы ведущих университетов мира и их виртуальные представительства.

В частности, *образовательный портал учебного заведения*, входящего в систему открытого образования, представляет собой Web-сайт, организованный как системное многоуровневое объединение разнообразных ресурсов и сервисов и нацеленный на выполнение средствами Интернета следующих функций:

- образовательная и просветительская деятельность;
- пропаганда открытого образования;
- размещение рейтингов учебных заведений открытого типа;
- размещение рейтингов специальностей в зависимости от спроса на рынке труда;
- сбор и хранение информационных образовательных ресурсов;
- организация разработок новых информационных образовательных ресурсов;
- представление информации и средств общения соответствующим специалистам;
- содействие охране авторских прав разработчиков информационных образовательных ресурсов и т. п. [9].

Технологии взаимодействия обучающихся с виртуальными представительствами предполагают использование таких составляющих, как электронная библиотека, общение в режиме on-line или off-line, телеконференции, консультации и работа в ЧАТе групп обучающихся, общение студентов друг с другом, объявления администрации учебного заведения (деканата), публикуемые на сервере виртуального представительства, протоколы общения обучающихся с системой или администрацией и др.

Для обеспечения своего функционирования виртуальные представительства накапливают на своих серверах соответствующие информационные образовательные ресурсы: текстовые, аудио- и видео- материалы, гипертекстовые учебные пособия, графические иллюстрации, компьютерные обучающие программы, моделирующие системы, автоматизированные лабораторные практикумы на реальных физических установках, дидактические тесты и т. п. Понятно, что чем больше виртуальных представительств входит в систему открытого образования, тем выше его образовательный и экономический эффект.

Система открытого образования должна явиться социальным инструментом, который способен предоставлять любому человеку нужные лично ему наборы образовательных услуг, позволять ему учиться непрерывно, получать послевузовское и дополнительное образование. Она должна быть нацелена не

только на реализацию конкретных образовательных программ, но и на формирование у обучающихся потребности в непрерывном обучении в течение всей своей активной жизни. При этом каждый человек должен иметь возможность проектировать и реализовывать образовательные траектории, соответствующие его образовательным и профессиональным способностям, обучаться в удобном для себя месте по индивидуальному расписанию, выходить на контакты с нужными ему преподавателями по телефону, факсимильной связи, электронной и обычной почте, в режимах on-line и off-line в Интернете, а также на личные контакты по установленному или согласованному регламенту.

Внедрение информационных образовательных ресурсов в практику работы образовательных учреждений связано, как правило, с их сопровождением. В связи с этим для инженеров, специализирующихся в области разработки и сопровождения информационных образовательных ресурсов, особый интерес представляет так называемое *профессиональное консультирование*. Последнее предполагает выполнение ими работ по установке программных продуктов на компьютерах «заказчика» и обучению персонала «заказчика» их использованию. Как правило, консультирование выполняется по контракту, а консультанты проходят соответствующую подготовку. В процессе своей деятельности они помогают организациям-заказчикам выявлять проблемы, анализировать их, вырабатывают рекомендации по их решению и содействуют реализации своих рекомендаций. Обычно консультант, не отвечая за решение какой-либо задачи, помогает тем, кто ответственен за это [4].

Практически в любом задании консультанту присутствуют *элементы обучения*: так как в процессе сотрудничества консультанта и сотрудников фирмы-заказчика последние решают новые для себя задачи и решают их вместе с консультантом, то они, при этом, естественно, обучаются. Обучение может выступать в самых различных формах, а его объем зависит от конкретных условий.

Работа профессиональных консультантов по сопровождению информационных образовательных ресурсов относится к одному из наиболее высокооплачиваемых видов деятельности. В связи с этим может стать весьма привлекательной для инженеров, получивших базовую подготовку по специальности «Информационные технологии в образовании».

Одним из вузов, в которых, согласно приказу Министерства образования России, начата подготовка инженеров специальности «Информационные технологии в образовании», является Санкт-Петербургский государственный университет информационных технологий, механики и оптики, в котором представлены практически все основные составляющие современного профессионально-педагогического образования [7].

В последние годы деятельность университета по созданию и развитию информационной среды сконцентрирована на следующих основных направлениях:

- оснащение кафедр и структурных подразделений средствами вычислительной техники и информатизации;
- создание собственной транспортной телекоммуникационной инфраструктуры на базе волоконно-оптической связи;
- создание Интернет-сети с широкополосным выходом в глобальную сеть Интернета;
- создание и использование в учебном процессе современных электронных учебных материалов;
- создание интегрированной информационно-аналитической системы управления университетом;
- подготовка, повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров.

Это позволило создать мощную телекоммуникационную Интернет-среду вуза, охватывающую основные учебные корпуса и студенческий городок. В университете имеется развитый доступ к российским и международным информационным сетям, все кафедры имеют выход в Интернет.

При подготовке инженеров специальности «Информационные технологии в образовании» используются компьютерные классы Центра дистанционного обучения университета, библиотеки университета и естественнонаучного факультета. Все компьютеры этих классов включены в Интернет. По всем циклам дисциплин рассматриваемой специальности имеется программно-информационное обеспечение, разработанное кафедрами, в том числе электронные учебники, тестирующие программы и другие современные педагогические программные средства.

Система дистанционного обучения университета расположена в сети Интернета по адресу <http://de.ifmo.ru> и включает более 40 курсов дистанционного обучения по различным дисциплинам. Из них половина имеет отношение к рассматриваемой специальности. Примерами соответствующих курсов являются: *Дискретная математика. Информатика. Математика. Математическая физика. Метрология, стандартизация и сертификация. Моделирование и анализ данных. Программирование Pascal. Программирование C++. Психология и педагогика. Психология профессионального образования. Теория информации и передачи сигналов. Физика. Философия и история образования. Химия. Экология.*

В настоящее время развитие информационной среды СПбГУ ИТМО направлено на то, чтобы новые технологии использовались в полной мере про-

фессорско-преподавательским составом университета, чтобы применение информационных технологий в учебном процессе приводило к качественно новым образовательным результатам: активизации самостоятельной работы студентов, обеспечению ритмичности и объективности контроля их знаний, возможности выбора студентами образовательных траекторий и т. д.

Литература

1. Башмаков М. И., Поздняков С. Н., Резник Н. А. Информационная среда обучения. СПб., 1997. 400 с.
2. Горлушкина Н. Н. Педагогические программные средства. СПб., 2002. 150 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: Учебн. пособие. М., 2003. 190 с.
4. Макхэм К. Управленческий консалтинг / Пер. с англ. М., 1999. 288 с.
5. Полат Е. С., Моисеева М. В., Петров А. Е. и др. Дистанционное обучение: Учебн. пособие / Под ред. Е. С. Полат. М., 1998. 192 с.
6. Потеев М. И. Инновационные технологии обучения: Теория и проектирование. СПб., 2000. 228 с.
7. Потеев М. И. Профессионально-педагогическое образование, университеты технического типа и критические технологии // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2003. № 3. С. 23–34.
8. Потеев М. И. Управление образовательными проектами с инновационной направленностью. СПб., 2001. 184 с.
9. Российский портал открытого образования: Обучение, опыт, организация: Монография // Отв. ред. проф. Солдаткин В. И. М., 2003. 508 с.
10. Тиффин Д., Раджасингам Л. Что такое виртуальное обучение: Образование в информационном обществе. М., 1999. 312 с.
11. Ширшов Е. В. Информационно-педагогические технологии: Ключевые понятия: Словарь / Под ред. Т. С. Буториной. Архангельск, 2003. 128 с.

ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.398
ББК 4421.058

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. Ф. Ломова

*Мы требуем, чтобы... воспитание стремилось
сделать человека нравственным – не по при-
вычке, а по сознанию и убеждению.*

Н. А. Добролюбов

Ключевые слова: учреждение дополнительного образования, нравственно-эстетическое развитие, экспериментальный проект, концепция, программа, студийная работа, возрастные границы, работа с родителями, мониторинг, социологические исследования, изменения в мотивах, изменения в нравственных качествах, изменения в самооценке, изменения в развитии организационно-управленческих качеств.

Резюме: Дом детского творчества Октябрьского района г. Екатеринбурга является экспериментальной площадкой Центра развития системы дополнительного образования детей по теме: «Нравственно-эстетическое развитие детей на базе учреждения дополнительного образования». В результате осуществления проекта социологическая служба выявила реальные существенные изменения в личностных характеристиках детей и подростков, посещающих Дом детского творчества. Значительные позитивные изменения наблюдаются и в работе педагогического коллектива. Это позволяет сделать вывод о том, что экспериментальный проект является продуктивной формой развития педагогического коллектива учреждения дополнительного образования детей. Дом детского творчества приступил к реализации нового проекта – «Ресурсный образовательный центр “CREDO”».

В течение нескольких лет Дом детского творчества Октябрьского района г. Екатеринбурга является экспериментальной площадкой Центра развития системы дополнительного образования детей Министерства образования и науки Российской Федерации по теме **«Нравственно-эстетическое развитие детей на базе учреждения дополнительного образования»**. Организационное и научно-методическое сопровождение эксперимента обеспечивает кафедра прикладной социологии Уральского государственного университета им. А. М. Горького.

Начало инновационной деятельности педагогического коллектива было положено в 1992 г. Тогда районный Дом пионеров был реорганизован в Дом творчества школьников. Затем Дом школьников стал Домом детского творчества.

С 1998 г. Дом детского творчества работает в соответствии с собственной Концепцией и Программой нравственно-эстетического развития детей. **Наша концепция заключается в органичном соединении нравственного воспитания детей с их эстетическим развитием.**

Почему именно таким образом мы поставили задачу? Сегодня в нашем обществе происходит много негативных изменений как в области морали, так и в сфере культуры, поэтому мы определили комплексное нравственно-эстетическое развитие детей как основное направление своей работы. Мы уверены, что начинать этот процесс необходимо с раннего возраста ребенка в тесном взаимодействии всех учреждений образования друг с другом и с семьей.

К сожалению, взрослые контролируют, как правило, нравственную сторону поведения ребенка. Эстетическое же развитие происходит стихийно. Анализ проведенных нами социологических исследований показывает, что в свободное время ребенок предоставлен самому себе. Стремление родителей организовать детей проявляется лишь в том, что они побуждают ребенка читать (26%), выполнять домашние задания (30%), помогать по дому (21%), посещать бассейн (1%), заниматься музыкой (1%). В итоге ребенку трудно самостоятельно оценить собственный уровень эстетического развития.

В повседневной жизни на формирование эстетических чувств и представлений детей и подростков в значительной степени влияет их бытовое окружение: вещи и предметы, интерьер дома, а также книги, кинофильмы, развлекательные телепередачи.

Исследование показало, что 44% опрошенных студийцев имеют любимых героев книг, кинофильмов. На их образах формируется эстетическая и нравственная культура детей. Поскольку для многих основным источником художественного образования является телевидение, предлагающее для просмотра преимущественно не лучшие образцы западной продукции, то для 59% респондентов примером для подражания становятся персонажи, демонстрирующие искаженные нормы и стереотипы поведения.

Координатором в осуществлении взаимодействия образовательных учреждений с семьей и одновременно центром личностного развития ребенка может стать практически любое учреждение дополнительного образования, вставшее на путь комплексного нравственно-эстетического развития.

Дом творчества Октябрьского района накопил в этом плане немалый опыт.

Цель нашего экспериментального проекта – создание и отработка устойчивых методов, на основе которых может успешно работать разнообразная система детских и подростковых коллективов художественного профиля.

Почему мы пошли по пути эксперимента? Перед нами стояла задача, решение которой требовало нестандартного подхода. Мы должны были преодолеть определенный стереотип «текучки», сложившийся как внутри системы, так и в наших взаимоотношениях с внешней средой, создать инновационный стратегический инструмент для дальнейшей работы.

В пользу того, что наши педагоги в достаточной мере были подготовлены к работе в рамках экспериментального проекта, свидетельствуют два основных факта:

1. Высокий профессиональный уровень педагогического коллектива. 25% педагогов имеют высшую квалификационную категорию, около 60% – первую. Большая часть педагогов с высшим педагогическим и специальным образованием. Среди них выпускники Уральского государственного университета, Уральской государственной архитектурно-художественной академии, Консерватории им. Мусоргского, Челябинского института культуры, Уральского государственного педагогического университета и других вузов.

2. Устойчивой традицией Дома творчества является то, что большинство наших детских коллективов представляют объединения художественного профиля – театральные, танцевальные, вокальные группы, студии изобразительного и прикладного искусства, а также студия для детей от 2 до 7 лет «Учение с увлечением». В процессе обучения детей конкретным видам художественной деятельности создается реальная возможность не только формировать у детей способность ориентироваться в системе эстетических ценностей (прекрасного – безобразного, возвышенного – низменного), но и научить детей понимать язык искусства и соотносить художественные образы с теми образцами поведения, которым ребенок хотел бы следовать. Таким образом, нравственное и эстетическое воспитание наш педколлектив рассматривает не в отрыве друг от друга, а как единый процесс становления нравственности средствами искусства и превращения искусства в фактор нравственного развития ребенка.

Для успешной реализации проекта нам потребовалось поэтапное решение следующих задач:

- отработать технологию общего руководства проектом;
- отработать технику совместной работы внутри коллектива;
- отработать технику взаимоотношений с другими образовательными учреждениями района и города;
- спланировать служебный рост;
- определить критерии оценки производительности труда каждого педагога и учреждения в целом;
- набрать недостающие кадры;
- определить стимулы для каждого участника проекта;

- организовать необходимое обучение, повышение квалификации кадров;
- внедрить обеспечивающие системы, систему документации, регистрацию, мониторинг, стандартизацию.

Мы определили: что должно быть сделано, кто будет делать и как. Требовалось ответить, в частности, на такие вопросы:

- каковы особенности современного нравственно-эстетического развития подрастающего поколения?
- в чем причины отсутствия преемственности в нравственно-эстетическом развитии детей дошкольного и школьного возраста в учреждениях дополнительного образования?

Но главным для нас был ответ на вопрос: «**Какие изменения происходят** в системе нравственно-эстетических ориентиров и установок детей и подростков под влиянием специальной работы педагогов учреждения дополнительного образования?».

Новизна и оригинальность нашего подхода к решению экспериментальной задачи заключается в том, что мы подошли к исследованию комплексно, положив в основу анализ результатов социологических исследований:

- системы взаимодействия между родителями, педагогами учреждений дополнительного образования и детьми;
- основных составляющих нравственно-эстетического развития как способа приобщения к культуре детей и подростков;
- противоречий, которые возникают в системе ценностных ориентаций и установок педагогов, студийцев и их родителей при взаимодействии между ними.

За пять лет экспериментальной деятельности педколлектив Дома детского творчества проделал следующую работу:

1. Разработана **Концепция** нравственно-эстетического развития детей на базе учреждений дополнительного образования.

2. На основе Концепции составлена **Программа** деятельности Дома детского творчества. Задача, заложенная в экспериментальном проекте, обозначила три сферы экспериментальной работы ДДТ:

- а) в студиях и клубах Дома творчества непосредственно с самими детьми;
- б) в школах с педагогами и классными руководителями;
- в) в семьях с родителями учащихся ДДТ.

Программа включает восемь разделов:

- I. Научно-исследовательская работа.
- II. Образовательная и досуговая деятельность.
- III. Методическая работа.
- IV. Работа с другими образовательными учреждениями.
- V. Работа с родителями.

VI. Издательская деятельность.

VII. Ресурсное обеспечение.

VIII. Нормативно-правовое обеспечение.

Программа деятельности Дома детского творчества охватывает период в пять учебных лет. Ежегодно она конкретизируется в планах работы клубов и студий, методической, психологической, хозяйственной служб, администрации Дома творчества.

Кроме того, все созданные ранее предметные образовательные программы приведены в соответствие с концептуальной установкой Дома детского творчества на комплексное нравственное и эстетическое развитие ребенка – в них включены новые темы и разделы.

Например, для дошкольников введены курсы этикета и древнегреческой мифологии; для младших школьников – коррекционно-развивающая программа «Букет настроений»; составлен единый учебно-тематический план учреждения, отражающий новую ориентацию в деятельности ДДТ. Внедрено 16 новых образовательных программ, непосредственно ориентированных на комплексное решение задач нравственно-эстетического развития детей. Вот лишь некоторые из них:

- программа «Музыка» (автор Игнатьева Н. Г.);

Она опирается на уже существующую программу по музыке для детских садов под редакцией М. А. Васильевой, но в то же время имеет значительный элемент новизны, поскольку содержит интересные авторские находки, разработанные педагогом оригинальные игры, дидактические материалы, а также новые методы, родившиеся в процессе непосредственного многолетнего общения с детьми дошкольного возраста.

В результате работы по этой программе у детей проявляется интерес к музыке, обогащаются их музыкальные впечатления; ребята знакомятся с элементарными музыкальными понятиями, у них развивается эмоциональная отзывчивость на музыку.

- программа «Психогимнастика» (автор Воробьева У. Т.).

Ее целью является целостное психологическое развитие ребенка с учетом его способностей и индивидуальных особенностей (тревожность, агрессивность, замкнутость, застенчивость и т. п.). Реализация программы предполагает активное участие родителей, обучение их эффективным способам общения и взаимодействия с ребенком.

- программа «Параллельная педагогика театра» (автор Заболовская А. В.).

Данная программа рассчитана на учащихся от 7 до 18 лет. Цель ее: организация эффективной мотивационной среды для развития средствами театра нравственно-эстетических качеств личности, воображения, творческих спо-

собностей, эмоциональной сферы, культурного кругозора и вкуса. В программе использованы технологии разноуровневого обучения.

- программа «Музыкальная подготовка детей в театре-студии» (автор Зворская Н. А.).

Эта программа представляет комплекс знаний и навыков общего музыкального образования. Применима в театральных, эстетических, художественных студиях и школах как часть комплексного обучения. Она рассчитана на детей от 6 до 15 лет. Весь процесс обучения разделен на три этапа. Любой из этих этапов может быть ускорен или заменен по отдельным направлениям работы.

Отрадно, что по программам, созданным нашими педагогами, работают сегодня в различных областях Российской Федерации (в городах Нальчик, Опочка Псковской области, Омск и др.).

Все программы обучения предполагают не только практическую (как это было в кружках), но и значительную теоретическую составляющую. Так, театрально-музыкальная студия «Карусель» дает своим учащимся не только практические навыки по основам актерского мастерства, но и знания по музыке, сценическому движению, способам изготовления декораций, театральной этике и психологии общения.

Педагоги Дома творчества стали чаще организовывать коллективные обсуждения художественных произведений. Дети не только учатся воспринимать и понимать художественную литературу, живопись, музыку, танец и т. д. Практическое знакомство на занятиях в студиях с различными видами искусства способствует общему эстетическому развитию ребенка, совершенствует его эстетический идеал, помогает увидеть прекрасное в реальной жизни: в природе, в окружающих людях и, что очень важно, в самом себе.

В результате перехода от кружковой работы к студийной впервые за многие годы детский контингент стал постоянным. В объединениях нового типа (студиях и клубах) дети наряду с навыками по конкретным видам художественной деятельности стали получать значительную теоретическую подготовку.

Заметно **изменился состав детей**, посещающих наше учреждение. Впервые за многие годы он стал постоянным, причем, на добровольной основе. Это сняло две проблемы: посещаемости нашего учреждения и ежегодного нового набора детей.

Существенно **раздвинулись возрастные границы** учащихся Дома творчества: сегодня его посещают дети от 3 до 17 лет. Таким образом, мы сформировали единое образовательное пространство для детей от младшего дошкольного до старшего школьного возраста. Это позволяет нам реализовать принцип непрерывности в учреждениях дополнительного образования.

Кардинально изменился **характер работы с родителями** наших учащихся. Традиционно считалось, что дело родителей или бабушек привести ребенка. В результате комплекса изменений, произошедших в нашей работе, семья стала активным соучастником воспитательного процесса. Родители присутствуют на занятиях и включаются в них, участвуют вместе с детьми в праздничных представлениях, обсуждают с психологом волнующие их проблемы на занятиях в школе для родителей «Кенгуру». В последнее время мы проводим педагогические чтения при активном участии в них родителей.

3. Налажен **мониторинг** процесса нравственно-эстетического развития детей и подростков. С этой целью регулярно проводятся текущие **социологические исследования**, которые помогают нам осуществить своевременную корректировку содержания дополнительных образовательных программ.

Социологические исследования помогли нам оценить результаты проведенного эксперимента в целом. Они таковы.

Сравнительный анализ результатов исследований показывает, что благодаря осуществлению системного комплексного подхода к нравственно-эстетическому развитию наши дети стали **лучше разбираться в своих способностях**. Именно здесь мы видим наиболее значимые изменения. Они вызваны тем, что педагоги ДДТ стали активно побуждать студийцев к постоянному размышлению о результатах занятий в студии; дети научились распознавать в себе способности и видеть, как они раскрываются (табл. 1).

Таблица 1

Изменения в мотивах занятий у детей в ходе эксперимента
(в % к числу опрошенных)

МОТИВЫ	1998 г.	2002 г.
Лучше узнать свои способности	43	76
Приобрести практические навыки	31	34
Выяснить склонности к профессии	21	21
Узнать новое о мире	11	14
Научиться лучше общаться со сверстниками	12	14
Узнать новое о людях	5	7
Открыть в себе новое	1	2

В ходе эксперимента ежемесячно подводились итоги работы каждого студийца, подробно анализировалось, что сумел раскрыть подросток в своих способностях, а также какова роль воли и терпения в более полном проявлении природных задатков (табл. 2).

Таблица 2

Изменения в нравственных качествах студийцев в результате занятий в ДДТ в ходе эксперимента (в % к числу опрошенных)

КАЧЕСТВА	1998 г.	2002 г.
Стал более уверенным в себе	39	41
Взросла ответственность	22	36
Стал более общительным	30	31
Стал более жизнерадостным	14	27
Укрепилась воля	17	27
Стал более организованным	19	24
Вырос самоконтроль	8	19
Стал более внимательным к людям	21	18
Стал более чутким	10	14

В это же время произошли очень важные **изменения в самооценке** подростков, в частности, в оценке собственных нравственных качеств.

Наиболее существенные изменения произошли в **развитии организационно-управленческих качеств**: возросли ответственность и организованность, укрепилась воля, существенно повысился самоконтроль.

Эти изменения вызваны тем, что педагоги в первую очередь обращали внимание на развитие именно этих качеств, поскольку **они лежат в основе саморазвития личности**. Ее составляющие – умение поставить более высокую цель, найти оптимальные варианты ее реализации, проявить волю, терпение в процессе преодоления прежних стереотипов поведения. Наконец, необходим постоянный самоконтроль за результатами работы над собой.

У наших детей **изменилось отношение к искусству**. Стали лучше понимать искусство 43% из числа опрошенных, а два года назад таковых было 37%.

Реальные изменения, произошедшие с детьми, участвующими в экспериментальном проекте, позволили нам сделать вывод о том, что наш путь – верный, и в результате проведенного эксперимента действительно начался процесс нравственного саморазвития учащихся Дома детского творчества.

Не менее важны и те **изменения**, которые произошли **с самими педагогами**. Они научились работать в инновационной модели, в гибкой открытой системе. Система получилась чем-то большим, чем просто метод. Она стала продуктивной, изменила отношение, умонастроение самих педагогов.

Способствует профессиональному росту педагогов их **научно-исследовательская деятельность**.

По итогам эксперимента автор этой статьи в марте 2000 г. защитила кандидатскую диссертацию по специальности «Социология духовной жизни». Тема диссертации – «Нравственно-эстетическое развитие детей в учреждениях дополнительного образования».

По результатам экспериментальной работы защитила диплом педагог дополнительного образования Л. А. Кинева в Санкт-Петербургском государственном академическом институте живописи, скульптуры и архитектуры им. И. Е. Репина по специальности «История и теория изобразительного искусства». Сегодня она продолжает обучение в аспирантуре этого же института. Социолог Л. В. Киткина защитила диплом в Уральском госуниверситете им. А. М. Горького. Готовятся к защите еще два диплома. Педагог О. В. Лаптева будет защищать диплом в Уральском государственном педагогическом университете на факультете дошкольного образования и воспитания, педагог Е. С. Плюснина – в Ленинградском государственном областном университете на факультете педагогики и психологии.

В рамках творческого сотрудничества с высшими и средними специальными образовательными учреждениями города на базе нашего Дома детского творчества организована практика студентов Уральского государственного университета, Уральского государственного педагогического университета, городского педагогического колледжа, Свердловского областного училища искусств и культуры, Свердловского областного музыкально-педагогического колледжа. Результаты практики легли в основу выпускных работ студентов.

И еще один результат экспериментального проекта – **публикационная деятельность педагогов**. В настоящее время выпущено четыре книги из опыта работы Дома творчества, опубликовано 112 статей в журналах разного уровня. Вот наиболее важные из них:

- Воробьева У. Т. Психологическая служба в дополнительном образовании / *Дополнительное образование*, 1999. № 6. С. 34–39.
- Калимуллина Л. Д. Роль музыки в формировании нравственной культуры детей / *Дополнительное образование*, 2003. № 10. С. 43–45.
- Кленова Н. В., Ломова В. Ф., Меренков А. В. Технология наблюдения за развитием личностных качеств школьника / *Школьные технологии*, 1999. № 1–2.
- Ломова В. Ф. О приоритетных направлениях деятельности учреждения дополнительного образования в условиях формирования единого образовательного комплекса / *Внешкольник*, 1997. № 3.
- Харитонов О. В. Концепция нравственно-эстетического развития детей / *Бюллетень программно-методических материалов для УДО (региональный опыт)*, 2001. № 3. С. 7–11.

Анализ экспериментальной деятельности в Доме творчества показывает, насколько важно для педагогов овладение новыми научными знаниями, новой концепцией и методом, умение профессионально, грамотно обмениваться опытом, внедрять свои разработки, анализировать результаты работы.

Проектом «Нравственно-эстетическое развитие детей на базе учреждения дополнительного образования» не закончилась наша экспериментальная деятельность. Сейчас мы работаем над новым проектом. На базе нашего учреждения начал работать Ресурсный образовательный центр «CREDO». Все это убеждает в высокой результативности и, следовательно, целесообразности применения метода экспериментального проекта в работе как отдельного образовательного учреждения, так и в системе дополнительного образования в целом.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377: 378
ББК 74.56 + 74.57 + 74.58
Г 96

ПРОБЛЕМА ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Гусев

Ключевые слова: преемственность образовательных программ, непрерывное профессионально-педагогическое образование, организация и методика обучения студентов, содержание непрерывного образования.

Резюме: Представленная статья обращается к вопросу непрерывного профессионально-педагогического образования в контексте социально-экономического эффекта от реализации этой идеи. Также поднимается исторический аспект рассматриваемой проблемы и показаны не только теоретическая обоснованность и положительный опыт экспериментов по преемственности образовательных программ, но и отмечен широкий общественный резонанс, поддержка идеи непрерывности среднего и высшего профессионально-педагогического образования.

Новые социально-экономические условия в России требуют значительно-го повышения кадрового потенциала страны на основе реформирования системы непрерывного образования, важной составной частью которой является профессиональная подготовка молодежи.

Необходимость реформирования профессионального образования обусловлена такими социально-экономическими, психолого-педагогическими и профессионально-техническими требованиями, как:

- подготовка конкурентоспособного на рынке труда и профессионально-мобильного работника;
- ликвидация ограничений для самопроявления потенциальных профессиональных возможностей личности в социальной и экономической сферах;
- потребность общества в значительном повышении уровня общей и профессиональной культуры граждан, формирование новых ценностных ориентиров в соответствии с индивидуальными способностями личности на основе со-

вершенствования психолого-педагогической деятельности в процессе профессионального образования;

- формирование ранней мотивации к труду за счет определения четких жизненных целей;
- способность к самообразованию, переучиванию в течение всей профессиональной деятельности [2, с. 11].

Ключевой фигурой в подготовке подрастающего поколения к труду является педагог профессионального обучения, функционирующий в системе начального, среднего и высшего профессионального образования. В своей деятельности он призван исходить из того, что цель профессионального образования в современных условиях состоит в том, чтобы подготовить конкурентоспособного работника, стимулировать у обучаемых ценностное отношение к знаниям, развивать потребность в политехнических умениях, знаниях-инструментах, которые позволяют обрести социальную защищенность, профессиональную мобильность, всестороннюю компетентность, сформировать навыки творческого саморазвития. Подготовка такого педагога профессиональной школы, деятельность которого представляется сложной и многогранной, – длительный непрерывный полиструктурный процесс, который должен начинаться еще в средней школе на дальних подступах к вузу и быть ориентированным на формирование профессионально важных личностных качеств, профессионально-педагогических способностей, знаний и умений, адекватных квалификационным требованиям к педагогу профессиональной школы нового тысячелетия.

Задачи обеспечения профессиональной готовности такого специалиста призвана решать система непрерывного профессионально-педагогического образования России. Начало ее становления и развития в нашей стране относится к 1920 г., когда Главпрофобр принял решение о подготовке инженерно-педагогических кадров в специальных высших технико-педагогических учебных заведениях, на педагогических отделениях при вузах и техникумах, а также на курсах инструкторов профтехобразования.

Ретроспективный анализ становления системы подготовки педагогов профессионального обучения в России показывает проявление в ее развитии следующих отрицательных тенденций:

- скачкообразная интенсификация количества подготавливаемых педагогов профессионального обучения в зависимости от резко меняющихся социально-экономических факторов в стране;
- отставание теории и методики профессионально-педагогического образования от практики его развития;
- сосредоточение специальных профессионально-педагогических учебных заведений в среднем звене системы непрерывного профессионального образования;

- хронический недостаток в системе начального профессионального образования специалистов с высшим образованием, в особенности с высшим профессионально-педагогическим образованием, а также наличие среди мастеров производственного обучения специалистов, не имеющих даже среднего специального образования;

- изолированность коллективов профучилищ, колледжей, вузов, учреждений повышения квалификации, аспирантуры и докторантуры, призванных в своем взаимодействии укреплять систему непрерывного профессионально-педагогического образования.

Отмеченные недостатки свидетельствуют о том, что система профессионально-педагогического образования в нашей стране далека еще от совершенства и требует интенсивного развития.

Одним из направлений, призванных содействовать развитию системы, является разработка теории и методики многоуровневого профессионально-педагогического образования. При этом основная педагогическая идея заключается в том, чтобы профессионально-педагогическое образование представляло собой непрерывную целостную систему, включающую взаимосвязанные, ассоциированные или автономные подсистемы: профучилища, техникумы, колледжи, вузы, учреждения по повышению квалификации преподавателей, аспирантуру и докторантуру. Коллективы названных звеньев образования должны взаимодействовать между собой на основе соблюдения принципа единства централизации, координации и автономии своей деятельности. Сохраняя свою специфику и цели, коллектив каждого звена профессионально-педагогического образования должен работать над обеспечением общей для них конечной цели, образуя непрерывную, иерархическую преемственную цепочку.

Одной из ведущих составных частей реализации этой цепочки является разработка взаимосвязей профессионально-педагогической подготовки студентов средних специальных и высших учебных заведений. Изучение состояния вопроса в существующей теории и практике показывает, что традиционное вузовское обучение выпускников средних специальных профессионально-педагогических учебных заведений игнорирует их профессиональную довузовскую подготовку. Между тем анализ учебных планов и программ по изучаемым курсам показал, что профессионально-педагогическим техникумам и колледжам безболезненно может быть полностью передан объем учебного материала первых двух курсов профессионально-педагогического вуза путем некоторой его адаптации к новым условиям при незначительном увеличении нагрузки учащихся. Таким образом, появляется возможность объединения профессионального училища или лицея, профессионально-педагогического колледжа и профессионально-педагогического вуза в единую преемственную систему

подготовки педагогов профессионального обучения при объединении их в единый комплекс или при оставлении за каждым из них административно-управленческой автономии.

Таким образом, актуальность исследования и ожидаемый социально-экономический эффект от реализации этой идеи состоит в следующем:

- укрепление ассоциативных связей профессиональных лицеев, индустриально-педагогических техникумов и колледжей с вузами или открытие при них представительств вузов позволяет расширить масштабы высшего профессионально-педагогического образования;
- профессионально-педагогические колледжи, создавшие необходимую учебно-пространственную и материально-техническую среду и успешно реализующие многоуровневую систему профессионально-педагогического образования, со временем могут быть преобразованы в самостоятельные профессионально-педагогические вузы;
- в сокращении общих сроков получения высшего образования по сравнению с существующими. Нынешнее положение требует временной и финансовой затрат в восемь-девять лет: три-четыре года техникума и пять лет вуза. При многоуровневом обучении молодежь получает высшее образование за шесть-семь лет: три-четыре года техникума и три года вуза;
- в обеспечении получения рабочей профессии по специальности будущим педагогам профессионального обучения;
- в более ранней профессиональной ориентации учащихся профучилищ на педагогическую профессию;
- в снижении отсева студентов и потерь их как будущих работников системы профессионального образования. Даже в том случае, если выпускник техникума или колледжа не продолжит обучение в вузе, он, имея среднее специальное профессионально-педагогическое образование, вполне успешно может работать мастером производственного обучения. В случае же отсева студентов первых двух курсов вуза, пришедших в него из школы или профучилища, работать в системе профессионально-технического образования они не могут;
- в возможности ликвидации дублирования содержания подготовки педагога в лицее, колледже и вузе: традиционно обучающиеся в вузе выпускники индустриально-педагогического техникума или колледжа значительную часть своих знаний и умений вынуждены дублировать, так как по многим дисциплинам программы техникума и вуза очень близки;
- в преимущественном согласовании учебных планов и программ техникума и вуза, что приведет к освобождению значительного резерва времени, которое в вузе можно использовать для более активного вовлечения студентов в научно-исследовательскую и опытно-экспериментальную работу;

- в расширении возможности вовлечения студентов колледжей и вузов в активную педагогическую практику на должностях помощника мастера производственного обучения. Это позволит сократить сроки достижения ими уровня педагогического мастерства;

- в создании условий для улучшения подготовки педагогов высшей школы: более углубленная профессиональная и педагогическая подготовка выпускников вуза, прошедших два предшествующих звена профессионально-педагогического образования, позволит привлекать их к работе в профессионально-педагогических техникумах, колледжах и вузах.

Следует заметить, что исторически начальная профессиональная, средняя профессионально-техническая и высшая школы всегда были тесно связаны между собой и развивались одновременно с социально-экономическими изменениями в стране. В вузах России издавна готовились преподаватели для профессиональных школ и училищ.

В середине XX века потребности интенсификации производства привели к созданию при крупных промышленных предприятиях учебных центров, в которых объединены учебные заведения для всех ступеней профессионально-технической подготовки специалистов. Примером такого учебного комплекса явился отраслевой учебный центр Волжского автомобильного завода в г. Тольятти. В нем проходят профессионально-техническую подготовку учащиеся старших классов средних школ. Здесь сосредоточены профессионально-технические училища, автомеханический колледж, институт повышения квалификации инженерно-технических работников автопредприятия.

К 80-м гг. истекшего столетия в ряде регионов страны стали создаваться подобные интегративные структуры профессиональной школы в контексте реализации идей непрерывного профессионального образования.

Так, заключенный в 1973 г. договор о взаимовыгодном сотрудничестве между коллективами Тольяттинского политехнического института и средним профессионально-техническим училищем № 44 г. Тольятти явился началом создания в 1990 г. на базе этого вуза экспериментального учебно-научно-производственного комплекса «школа – профучилище – колледж – вуз – производство». В рамках этого комплекса было организовано два направления реализации многоуровневого профессионально-технического образования.

Первое состоит в таком согласовании учебных планов колледжей и вуза, при котором выпускники колледжей после пятилетнего срока обучения принимают на четвертый курс вуза. Второе направление реализации многоуровневого профессионально-технического образования состоит в том, что студенты первого курса политехнического института, обучаясь дополнительно на базе профучилищ, получают рабочую квалификацию по специальности, после тре-

тьего курса защищают диплом техника, а по окончании пятого курса – диплом инженера [5].

К середине 90-х гг. подобного рода многоуровневые интегративные структуры подготовки специалистов стали возникать не только в России, но и ближнем зарубежье. Так, А. Х. Шкляр, характеризуя состояние данного вопроса в республике Беларусь, пишет: «Существует ряд интегративных образовательных структур:

- учебно-научные (производственные) объединения типа “ССУЗ – вуз”, “ССУЗ – вуз – производство”. В начале 1994 г. таких объединений было девять;
- объединение типа “ПТУ – ТТУ – вуз”, в составе которого МВТУ, ПТУ машиностроительного профиля г. Минска и Белорусская государственная политехническая академия (БГПА)» [9].

Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования стали предметом обсуждения ряда пленумов учебно-методического объединения вузов и техникумов по профессионально-педагогическому образованию в начале 90-х гг. прошлого столетия [3, 6, 7].

Однако следует отметить, что по существу тогда ни в одном из докладов этих пленумов еще не говорилось о многоуровневой структуре инженерно-педагогического образования. Акцент делался на обеспечении его многоступенчатости, непрерывности и целостности, хотя объективно речь уже шла о реализации преемственности между звеньями системы подготовки педагогов профессионального обучения. Тем более, что в 1986 г. по приказу Госпрофобра СССР на базе Куйбышевского индустриально-педагогического техникума (ныне Самарский государственный профессионально-педагогический колледж) и Свердловского инженерно-педагогического института (ныне Российский профессионально-педагогический университет) была начата научно-исследовательская работа по преемственности подготовки педагогов профессионального обучения в системе «инженерно-педагогический техникум – инженерно-педагогический институт».

О трудности решения этой проблемы так высказались ведущие специалисты Харьковского инженерно-педагогического института С. Ф. Артюх и И. Г. Шелепов: «УНПК (учебно-научно-производственный комплекс) принял решение о проведении совместной работы института и энерготехникумов по “стыковке” учебных программ отдельных курсов. Данная работа оказалась очень сложной..., но уже в 1992 г. институт надеется вести подготовку инженеров на базе энерготехникумов с сокращенным сроком обучения. В условиях перехода к многоступенчатой системе подготовки специалистов она становится совершенно необходимой» [1, с. 7].

Таким образом, новые социально-экономические условия привели к необходимости создания на эмпирической основе учебно-научно-педагогических

комплексов по непрерывной подготовке педагогов профессионального обучения. Однако теоретико-методологическое обоснование проектирования целостной системы многоуровневого профессионально-педагогического образования в значительной степени пока что отстает от требований практики.

Такое обоснование необходимо провести на основе принципов теории социального управления, системного подхода, квалитологии и других наук. Поэтому требуемое теоретическое обеспечение необходимо разрабатывать с учетом сформировавшейся эмпирики профессионально-педагогического образования и образовательной практики [8, с. 8].

Литература

1. Артюх С. В., Шелепов И. Г. О роли учебно-научно-производственных комплексов (УНПК) при подготовке специалистов //Проблемы непрерывной подготовки инженерно-педагогических кадров: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Самара, декабрь 1991 г. /Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. 47 с.
2. Беляева А. П. Перспективные направления развития профессионального образования в России / Методолого-теоретические проблемы профессионального образования. Санкт-Петербург, 1996. 120 с.
3. Гуманизация и гуманитаризация инженерно-педагогического образования в условиях перехода к многоуровневой структуре высшего образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Бухара, апрель 1992 г. / Свердл. инж.-пед. ин-т. Екатеринбург, 1992. 80 с.
4. Ермолаев В. С., Осоргин Е. А. Экспериментальное исследование преемственности образования в системе «Индустриально-педагогический техникум – инженерно-педагогический вуз» //Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Ленинград, 17–20 апреля 1990 г. /Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. 100 с.
5. Кустов Ю. А., Осоргин Е. А., Гусев В. А. Преемственность учения в системе «школа – профучилище – колледж – вуз – производство»: Учебное пособие. Самара, Тольятти, 1999. 258 с.
6. Проблема непрерывного инженерно-педагогического образования: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Ленинград, 17–20 апреля 1990 г. /Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1990. 100 с.
7. Проблемы непрерывной подготовки инженерно-педагогических кадров: Тез. докл. к пленуму УМО по инженерно-педагогическим специальностям. Самара, декабрь 1991 г. / Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1991. 47 с.

8. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: Теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

9. Шкляр А. Х. Непрерывное профессиональное образование в интегративных структурах профессиональной школы (теория и практика). Мн. Н М Центр, 1995. 136 с.

УДК 37.015.3
ББК Ю941

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

Э. Ф. Зеер

Ключевые слова: компетентностный подход, базовые компетентности, ключевые компетенции, метапрофессиональные качества, развивающие технологии профессионального развития.

Резюме: В статье анализируется компетентностный подход, представленный в зарубежной и отечественной педагогике и психологии, приводятся определения и состав ведущих конструктов содержания профессионального образования: базовых компетентностей, ключевых компетенций и метапрофессиональных качеств. Приведены такие технологии их формирования.

В материалах модернизации образования провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы утверждают, что понятие «ключевые компетентности» выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладает интегративной природой, объединяет знание, навыковую и интеллектуальную составляющую образования. При этом авторы стратегии модернизации подчеркивают, что в понятии компетентностного подхода заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»)¹.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных (главных) единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции. В зарубежной педа-

¹ См.: Стратегия модернизации содержания общего образования: Материалы для разработки документов по обновлению образования. / Под ред. А. А. Пинского. М., 2001.

гогической науке и практике широко представлена еще одна интегративная единица, которая получила название «ключевая квалификация»¹.

Введение в профессиональное образование, помимо знаний, умений и навыков, новых образовательных конструктов – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций – научно обосновано учеными стран Европейского Союза в середине 80-х гг. теперь уже прошлого столетия (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо и др.).

В профессиональной педагогике Германии широко используется понятие «ключевая квалификация». Его теоретическое обоснование было сделано Д. Мертенсом на основе анализа взаимосвязи и взаимообусловленности социально-экономических и технико-экономических процессов производства и характера профессионального образования в современном обществе². Основная идея заключается в том, чтобы подготовить новое поколение работников, способных адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих способностями, необходимыми для широкого круга профессий.

Развитие ключевых квалификаций обусловлено также внедрением в производство и сферу обслуживания информационной и коммуникационной техники – различного рода интегрированных компьютерных технологий. Так, развитие новых информационных технологий металлообработки привело к тому, что прежние ручные (двигательные) умения и навыки утратили свое прежнее значение. При работе на станках с ЧПУ управление и регуляция всех механических процессов производятся компьютером. Информационные технологии требуют от рабочего квалификации, перекрывающей конкретные специальности и профессии. В самом общем виде ключевые квалификации можно определить как профессионально важные качества и индивидуальные типы профессионального поведения, являющиеся основой широкого круга профессий и не теряющие своего значения при изменениях технологии производств.

В зависимости от уровня профессиональной активности А. Шелтен выделяет пять групп ключевых квалификаций:

- психомоторные умения: координационные умения, скорость реакции, ручная сноровка, способность к концентрации внимания и др.;
- общетрудовые качества: практические умения и навыки для широкого круга деятельности в области измерительной техники, охраны труда, обслужи-

¹ См.: Оценка качества профессионального образования. /Под общей редакцией В.И. Байденко, Дж. Ван Занворта. М., 2001. С. 40 – 63.

² См.: Mertens D. Schlueselqualifikation. Thesen zur Schulung fur eine Moderne Gesellschaft // Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Koln, Mainz, 1974.

вания машин, технологического планирования, технологической диагностики, чтения технической документации и др.;

- познавательные способности: самостоятельность мышления, техническое мышление, креативность, способность к решению проблем, оценочные способности и др.;

- персональные или индивидуально-ориентированные способности: надежность, стремление к качественной работе, добросовестность, ответственность, самостоятельность, критичность, уверенность в себе, оптимизм, направленность на конкретные достижения и успех в работе;

- социальные способности (способности, ориентированные на групповое поведение): готовность к кооперации, способность к установлению контактов, коммуникативные способности, ответственность, корпоративность и др.¹

Наряду с термином «ключевые квалификации» в странах ЕС широко используется понятие «базовые навыки». Эксперт проектов Tasis Бертил Оскарсон приводит следующее их определение: «Базовые навыки – это личностные и межличностные качества, способности, навыки и знания, которые выражены в различных формах в многообразных ситуациях работы и социальной жизни. Для индивида в условиях развитой рыночной экономики существует прямое соответствие между уровнем имеющихся базовых навыков и возможностью получения занятости». При этом он подчеркивает, что базовые навыки, как таковые, не привязаны к определенной профессии или группе профессий. Это навыки, способности и знания, которые в большей или меньшей степени востребованы всеми профессиями. Более того, они не ограничиваются сутобо профессиональными функциями, но выступают качествами, полезными для любого гражданина современного общества².

Саймон Шо, отмечая отсутствие единого их определения, приводит восемь групп базовых навыков:

1. Основные навыки, такие, как грамота и счет.
2. Жизненные навыки, а именно: отношения с другими людьми, навыки самоуправления, профессионального и социального роста.
3. Ключевые навыки: коммуникация, решение проблем, коллективная работа.
4. Социальные и гражданские навыки, к которым относятся социальная активность, моральные правила и ценности, сотрудничество.

¹ См.: Schelten A. Einführung in die Berufspädagogik. Stuttgart: Steiner, 1991. S. 141.

² См.: Оскарсон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // В кн. «Оценка качества профессионального образования» / Под ред. В. И. Байденко, Дж. ван Зантворта. М., 2001. С. 44–46.

5. Навыки для получения занятости, например, обработка информации, приспособление, самостоятельное принятие решений.

6. Предпринимательские навыки – самостоятельная деятельность, поиск и исследование деловых возможностей.

7. Управленческие навыки, охватывающие коммуникацию, консультирование, аналитическое мышление, тренировку и наставление.

8. Широкие навыки, такие, как анализирование, планирование, контроль¹.

В Великобритании эти интегративные конструкты профессионального образования называются ключевыми навыками, которые призваны обеспечить возможность выхода специалиста за пределы специфически профессионального контекста.

Ключевые навыки рассматриваются как способ улучшения перспектив обучаемого в получении широкой компетенции:

- компетенции в выполнении ряда различных рабочих операций, большинство из которых могут быть рутинными и предсказуемыми;

- компетенции в значительном количестве различных операций, выполняемых в разнообразных контекстах. Некоторые из операций являются сложными, нерутинными, предусматривают некоторую индивидуальную ответственность, сотрудничество с другими людьми;

- компетенция в широком количестве различных рабочих операций, выполняемых в большом числе разнообразных контекстов, многие из операций являются сложными и нерутинными. Существует значительная степень ответственности и самостоятельности, нередко требуются осуществление руководства другими людьми и контроль их деятельности;

- компетенция в широком количестве сложных технических или профессиональных рабочих операций, осуществляемых в значительном количестве разнообразных контекстов с выраженной личной ответственностью и самостоятельностью².

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструктов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструктов показывает, что одни из них относятся к компетентнос-

¹ Simon Shaw: Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June 1998.

² См.: Оценка качества профессионального образования / Под ред. В.И. Байденко, Дж. ван Занворта. М., 2001. С. 51–52.

ти – широкой общеобразовательной, политехнической и метакультурной осведомленности, другие обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и работников. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц профессионального образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции и социально-профессиональные качества (или метапрофессиональные качества).

В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В. И. Байденко, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова.

Компетентностный подход отчетливо обозначен в трудах отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Ориентация на усвоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности была ведущей в их работах. При этом следует отметить, что в их развивающих моделях обучения были представлены также содержание учебных материалов и технологий формирования этих обобщенных единиц обучения.

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии не оправдан. Следует, также, иметь ввиду, что при научном обосновании интегральных конструктов образования авторы Д. Мертенс, Р. Бадер, А. Шелтен и др. опирались на работы П. Я. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна¹.

Ознакомление с зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературой по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого его толкования нет, как нет и общепринятых определений основных конструктов: базовых навыков, компетенций, ключевых квалификаций, ключевых навыков. Обобщение собственных поисковых исследований позволило нам определиться с этими основными, смыслообразующими понятиями.

Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые образовательные конструкты: компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества. Последние три конструкта объединяются нами в метаобразовательный концепт – *ключевые квалификации*.

¹ См.: Bader R. Entwicklung beruflicher Handlungs-Kompetenz in der Berufsschule. Dortmund. 1990. S. 3.

Компетентности – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений.

Компетентности теоретического уровня обобщения отражают внутренние связи и отношения предметов и явлений действительности. Их конкретизация выражается в понятиях, законах, принципах.

Эмпирические компетентности отражают внешние свойства предметов и явлений. Они имеют прикладной, действенный характер. Конкретизация этого уровня обобщения состоит в словах-терминах, символах, знаках, процессуальных знаниях, иллюстрациях, примерах.

В самом общем виде компетентности можно определить как целостную и систематизированную совокупность обобщенных знаний.

Универсальные компетентности широкого спектра (радиуса) использования называют ключевыми. Они включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества основных конкретных производств. По нашему мнению, более правильно называть их *базовыми компетентностями*, тем самым подчеркивая их первичность по отношению к следующим метаобразовательным конструктам: компетенциям и ключевым квалификациям. Базовые компетентности многофункциональны, надпредметны и междисциплинальны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты.

Авторы стратегии модернизации содержания общего образования, основываясь на зарубежном опыте, приводят следующие базовые компетентности:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность)¹.

¹ Управление школой / Учительская газета. 2001. № 32.

Для системы профессионального образования актуальными являются политехническая, организационно-экономическая, информационно-коммуникационная компетентности.

Таким образом, к базовым компетентностям следует отнести комплекс универсальных знаний, отличающихся широким уровнем обобщения. Эти интегральные знания включают общенаучные и общепрофессиональные категории, понятия, законы, принципы и закономерности функционирования науки, техники и общества.

К базовым компетентностям относятся:

- общенаучные – понятия, основные законы природы, общества и деятельности человека;
- социально-экономические основы экономики и организационного поведения;
- гражданско-правовые;
- информационно-коммуникационные;
- политехнические естественнонаучные основы техники и технологий, принципы функционирования автоматизированных производств, системы контроля и управления ими;
- общепрофессиональные – присущие группе профессий.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Ядром компетенции являются деятельностные способности – совокупность способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых. *Ключевые компетенции* определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Одни и те же ключевые компетенции обеспечивают продуктивность различных видов деятельности. Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации.

Понятие «ключевые компетенции» было введено в зарубежной педагогической науке в начале 1990-х гг. Международной организацией труда в квали-

фикационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 1990-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

С. Е. Шишов, ориентируясь на материалы симпозиума «Ключевые компетенции для Европы», состоявшегося в Берне в 1996 г., определяет компетенцию как общую способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий. Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста и поэтому не могут быть слишком специализированными. Специалист проявляет свои компетенции только в деятельности, в конкретной ситуации. Непроявленная компетенция представляет собой скрытую возможность¹.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придает важное значение в подготовке молодежи:

- политические и социальные компетенции – способность взять на себя ответственность, совместно вырабатывать решение и участвовать в его реализации, толерантность к разным этнокультурам и религиям, проявление сопереживания личных интересов с потребностями предприятия и общества, участвовать в функционировании демократических институтов;
- межкультурные компетенции, способствующие положительным взаимоотношениям людей разных национальностей, культур и религий, пониманию и уважению друг друга;
- коммуникативная компетенция, определяющая владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, включая общение через Internet;
- социально-информационная компетенция, характеризующая владение информационными технологиями и критическое отношение к социальной информации, распространяемой СМИ;
- персональная компетенция – готовность к постоянному повышению образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации своего личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, способность к саморазвитию².

Этот перечень ключевых компетенций не является исчерпывающим. Он приведен для того, чтобы обогатить понятие компетенция. На примере коммуникативной компетенции видно, чтобы научиться общению, нужно общаться,

¹ См.: Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2.

² Государственные и образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика / Под ред. В. С. Леднева, Н. Д. Никандрова, М. В. Рыжакова. М., 2002. С. 63.

чтобы пользоваться компьютером, необходимо выполнять определенные действия на нем, чтобы обучиться английскому языку, нужно обеспечить языковую коммуникацию.

Анализ различных подходов и толкований конструкторов, включаемых в состав ключевых квалификаций, привел нас к мысли о необходимости введения нового понятия «метапрофессиональные качества». В отличие от профессионально важных качеств по конкретной профессии, это качества личности специалиста, которые «эксплуатируются» в группе смежных и разнопрофильных профессий, а отдельные обеспечивают выполнение любой деятельности. *Метапрофессиональные качества* – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста.

Какие же это способности, качества и свойства личности? В современном постиндустриальном обществе существенно изменились социально-профессиональные функции работников; оказались востребованными такие качества, как организованность, самостоятельность, ответственность, практический интеллект, надежность, способность к планированию, решению проблем и др.

При определении структуры метапрофессиональных качеств следует определиться с концептуальными (смыслопорождающими) положениями психологии личности.

В отечественной психологии личность рассматривается как открытая целеустремленная динамическая система, характеризующаяся многомерностью и иерархичностью (Б. Ф. Ломов, 1984). В ней Б. Ф. Ломов выделяет три основные функциональные подсистемы:

- когнитивную, которая включает познавательные процессы: восприятие, память, мышление, воображение;
- регулятивную, включающую эмоционально-волевые процессы и обеспечивающие способность субъекта к саморегуляции деятельности, самоконтролю к воздействию на поведение других людей;
- коммуникативную, которая реализуется в общении и взаимодействии с другими людьми¹.

Интегративной характеристикой деятельной личности является способность, т. е. индивидуально-психологические особенности, определяющие успешность выполнения деятельности или ряда деятельностей, несводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие производительность, качество и надежность выполнения психических функций. Различают общие и специальные способности. Д. Н. Завалишина вслед за Б. М. Тепловым связы-

¹ См.: Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

вает общие способности со способами выполнения ведущих форм человеческой деятельности, а специальные – с отдельными видами деятельности¹.

Обобщая эти два положения, можно выделить две группы метапрофессиональных качеств:

- широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов социально-профессиональных деятельностей. К ним следует отнести познавательные, регуляторные и коммуникативные качества;
- узкого радиуса действия, необходимые при выполнении групп профессий: человек – человек, человек – техника, человек – природа и др.

К первой группе метапрофессиональных качеств относятся наблюдательность, аттенционные, имажинитивные, мнемические, мыслительные качества, работоспособность, надежность, ответственность, организованность, самостоятельность, социально-профессиональная мобильность и др.

Вторая группа метапрофессиональных качеств разнесена по группам профессий. Так, для группы социомических профессий типа «человек – человек» актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, аттрактивность, асертивность, коммуникабельность, социальный интеллект и др.

Часть из метапрофессиональных качеств входит в состав (структуру) профессионально важных качеств. Особо следует подчеркнуть, что профессионально важные качества всегда относятся к конкретной профессии.

Завершая краткую характеристику метапрофессиональных конструктов – компетентностей, компетенций и метапрофессиональных качеств, – еще раз подчеркнем, что все они входят в состав ключевых квалификаций.

Ключевые квалификации – это метапрофессиональные образования широкого радиуса использования, включающие базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества. В свою очередь, каждый из конструктов включает мотивационный и эмоционально-волевой компоненты. Схематически взаимосвязь компонентов ключевых квалификаций изображена на рисунке.

Эти метаобразовательные конструкты имеют отчетливо выраженную практико-ориентированную, деятельностную направленность. Утверждение компетентностного подхода в образовании обуславливает необходимость определения структуры и состава ключевых конструктов, проектирование образовательных стандартов на их основе, образовательные технологии формирования базовых компетентностей, ключевых квалификаций и метапрофессиональных качеств. Традиционная система оценки учебных достижений должна быть дополнена мониторингом профессионального развития обучаемых.

¹ Завалишина Д. Н. Психологическая структура деятельности // Развитие и диагностика способностей. М., 1991.

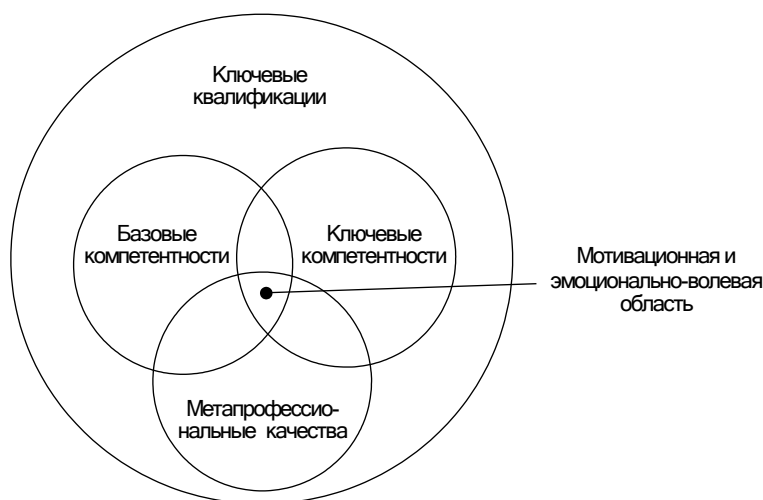


Рис. Взаимосвязь образовательных конструктов ключевых квалификаций

Метапрофессиональные образования становятся психологическим ориентиром при конструировании диагностического инструментария профессионального отбора оптантов, определения профессиональной пригодности специалистов, аттестации персонала.

Целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов могут и должны стать *ключевые квалификации*. Формирование этих конструктов у обучаемых (студентов) будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов. Чтобы они стали факторами фундаментализации профессионального образования, необходимо определить их структуру и состав, а самое главное – выявить эффективные образовательные технологии. Важное место в реализации этой задачи принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям профессионального образования.

К ним относятся:

- когнитивно ориентированные технологии: диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.;
- деятельностно ориентированные технологии: методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные

игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.;

- личностно ориентированные технологии: интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании будет способствовать достижению его основной цели – подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

УДК 331.363-057.17 (430)
ББК 65.240 (4 ГЕМ)

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В ГЕРМАНИИ: ЛОГИКО-ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Л. И. Корнеева

Ключевые слова: ремесленное ученичество, ремесленный мастер, цеховой устав, профессиональное воспитание ремесленника, ремесленные традиции, обучающая среда.

Резюме: В статье на основе трудов известных немецких ученых К. Штратманна, Ф. Лютге, О. Пахе об истории профессионального обучения в Германии описывается становление системы профессиональной подготовки и повышения квалификации в эпоху ремесленного ученичества. Введение в оборот большого количества оригинальных немецких историко-педагогических материалов позволило концептуально представить систему организации профессионального обучения ремесленников по классической модели: ученик – подмастерье – мастер. Большое место в статье отводится также анализу роли цеховых ремесленных традиций в процессе профессионального обучения.

Возникновение и развитие профессионального обучения и повышения квалификации кадров в Германии имеет глубокие исторические корни. На их становление существенное влияние оказали особенности социально-экономического развития страны (длительная раздробленность германских государств, отставание в капиталистическом развитии от передовых западноевропейских стран, быстрый экономический подъем в 70-х гг. XIX века, характер германского империализма и др.) [9].

В средние века Германия переживала значительный экономический подъем. Во всех областях народного хозяйства распространялись товарно-денежные отношения. В городах, добившихся широких прав самоуправления, закреплялись особые привилегии (личная свобода, городское право и т. д.). Все это способствовало превращению городских ремесленников в собственников используемых ими средств производства. Развивалась особая форма отраслевых организаций ремесленников – цехи, которые защищали интересы ремесленных мастеров. Это создавало благоприятные условия для развития в Германии городских ремесел и ремесленного ученичества [12].

В эпоху ремесленной формы организации труда вопросы профессионального обучения и повышения квалификации ремесленников в Германии находили свое отражение в контексте инструкций, которые определяли жизнь сословного общества. Уже тогда обучение ремеслу включало в себя не только обучение навыкам и рабочим операциям, но и вхождение в социальную роль через профессию. «Обучение ремеслу проходило по строгим правилам цеховых уставов, так называемое “обучение мастеров” по классической модели: ученик – подмастерье – мастер. Позднее так называемые Штайн-Гарденбергские реформы дали возможность для обучения и совершенствования профессиональной ремесленной деятельности каждому члену общества в условиях, при которых личные интересы и благополучие не вступали в противоречие с общественными» [9, с. 124–147]. Теория и методика передачи ремесла и овладения им целиком зависели от искусства мастера, его обязательств, желания передать секреты, а также от сноровки, наблюдательности и старания ученика [1].

Профессиональное обучение в Германии формировалось не в результате экономических и технических потребностей. Рост промышленности рассматривался как угроза «социальным законам», поэтому цехи ремесленников считали своим долгом препятствовать «опасности порчи» устоев и традиций ремесленного производства. В процессе развития индустриализации ремесло по-прежнему являлось главным фактором в ремесленном профессиональном воспитании [6]. При этом ученик был не только работником в ремесленной мастерской, но одновременно становился и членом семьи мастера. Так, например, немецкий исследователь системы профессионального образования Германии О. Пахе пишет: «Ученик должен быть непосредственно принят в семью мастера, так как профессия приобретается не только в результате овладения необходимыми навыками и знаниями. Намного существеннее, если юноша чувствует себя как дома в определенной атмосфере, если он воспитывается в духе тех профессиональных традиций, в которых столетиями воспитывались и обу-

чались представители его ремесла. Только тогда профессия входит в плоть и кровь молодого человека» [5, с. 49–50].

В условиях ремесленной формы обучения почти не существовало систематической передачи теоретических знаний, поэтому качество обучения целиком зависело от жизненной позиции мастера, от его воспитательного таланта и, конечно, от его специальных умений и навыков.

При исследовании цеховых ремесленных традиций несомненный интерес представляют следующие положения в документах того времени. Например, в Пруссии официально введенное с 1734 г. свидетельство об окончании профессионального обучения не присваивало ученику никакой специальной квалификации, а лишь утверждало, что ему подобает «вести себя как богобоязненному и благопристойному юноше». Постановление о сдаче выпускного экзамена учениками по окончании ученичества, принятое в 1765 г. в герцогстве Брауншвейг, гласило: «Необходимо удостовериться, что ученик так много преуспел в своем деле, что может работать в качестве подмастерья и далее совершенствоваться в своей профессии как мастер и полезный обществу гражданин» [7].

Анализируя жизненную позицию представителей ремесленного сословия, немецкие ученые К. Штратманн, О. Пахе, Ф. Лютге и др. отмечают, что центральное место в их мировоззрении занимали отрицательное отношение ко всему новому и сохранение традиций. В ремесленном ученичестве это нашло отражение в цеховых уставах германских городов. Так, например, Торнский цеховой устав от 1523 г. содержит знаменитую для классического средневековья формулировку: «Ни один ремесленник не должен выдумывать, изобретать или применять что-либо новое» [4, с. 255]. Традиционализм в ремесленничестве препятствовал не только всем инновационным требованиям, но и дискредитировал любую профессиональную деятельность, которая выходила за рамки цехового устава. Как свидетельствуют такие уставы, «приобрести почтенную профессию» можно было только в ремесленничестве после внесения ее в цеховой реестр. Кто не мог или не хотел этого делать, например, по сословным причинам, оставался в смысле ремесла без профессии.

Это было проявлением типичного для всех народов средневековья обучения, получившего в профессиональной педагогике наименование «догматичного», при котором цели, содержание, формы, методы, средства и приемы обучения практически не изменялись в течение нескольких поколений. Акцент делался не на развитие достигнутого уровня профессионализма, а на его консервацию.

Обученный в условиях цеховой формы организации труда, ремесленник воспитывался в традициях законопослушного благопристойного бюргерства. Профессиональное становление личности ориентировалось, с одной стороны,

на развитие его личной старательности, с другой стороны – на его благонадежность как гражданина государства.

Основываясь на приведенных выше исторических фактах, мы можем сделать следующие выводы. В средние века и в последующий период профессиональное обучение было неразрывно связано с ремесленно-сословными традициями немецкого общества. В результате акцентирования таких социальных качеств личности, как старательность, «полезность для общества», через ремесленничество происходило формирование и воспитание законопослушных работников.

Таким образом, роль ремесленного мастера в обучении ученика и повышении квалификации подмастерья сводилась не только к передаче определенных знаний, умений и навыков, но, что намного важнее, к воспитанию «благопристойных и полезных граждан общества» [2]. В этом и состояла его основная социально значимая функция для общества. Таким способом защищались такие важные для цеховой организации труда требования, как благопристойность, порядочность, послушание и др. от любых государственно-административных попыток реформирования профессионального обучения.

На наш взгляд, это было связано с тем, что в ремесленничестве идеологические мотивы преобладали над профессиональными, ориентация была на развитие не столько профессиональных, сколько социально значимых качеств личности, т. е. доминировало идеологическое воспитание, а не обучение. Обобщая изложенное выше, можно повторить вывод о том, что профессиональное обучение и становление в эту эпоху носило догматический характер.

Догматизм и традиционализм, лежащие в основе педагогического подхода к ремесленному обучению, сдерживали развитие техники и производства. Известный немецкий юрист в области ремесленного права А. Байер еще в начале XVIII века писал о том, что уже тогда были отступления от общепринятых правил и традиций. «Среди ремесленников существовали так называемые “автодидакты”, самоучки, которые обучались не по установленному порядку, а по своему собственному плану и усмотрению» [3].

Логично предположить, что после такого «вольного» профессионального обучения они не становились настоящими мастерами, членами цехов и не имели права обучать учеников и повышать квалификацию подмастерьев. Их роль в истории Германии состояла в том, что они пошатнули классическую иерархическую модель профессионального образования «ученик – подмастерье – мастер» и тем самым подорвали значение понятий «мастер» и «цеховое устройство», так как говорить о мастере как наставнике в эпоху ремесленничества имело смысл только в контексте со словами ученик и ученичество.

С началом разделения труда в индустриальном обществе и связанным с ним появлением крупных промышленных предприятий принципиально изменилась ситуация в области получения квалификации и ее совершенствования. Возникновение капитализма привело к коренному изменению экономического и социального значения ремесел.

Уже на ранней стадии развития капитализма в связи с распространением товарно-денежных отношений сокращался удельный вес домашнего ремесла и возрастало ремесло на рынок. Многие ремесленники утрачивали положение экономически самостоятельных производителей и попадали в зависимость от купцов-скупщиков, часто приводившую их к превращению в наемных рабочих, работавших у себя дома на предпринимателя-капиталиста. По мере развития промышленности успех профессиональной деятельности уже измерялся не «сословной репутацией», а «прибылью». Ей в будущем принадлежит главная роль в процессе освоения и повышения квалификации. Цеховое ремесло постепенно переставало играть главную роль в техническом и экономическом развитии, уступив ее новым формам промышленного производства, происходил упадок и разложение цеховой системы.

В начале XIX-го века во многих германских государствах принимались меры по упразднению цеховых уставов и введению Положения о свободе ремесел. Но осуществление этих мер было растянуто на несколько десятилетий. Так, Пруссии удалось сделать первые шаги в этом направлении за период 1806–1810 гг. В других германских государствах цеховые уставы существовали еще пять десятилетий. Пруссия была первым германским государством, где было введено Положение о свободе ремесел и началось интенсивное развитие мануфактур и фабрик как внецеховых предприятий.

Развитие промышленности в Германии во второй половине XIX-го века усилило потребность в хорошо подготовленных квалифицированных кадрах. Положительный опыт профессионального обучения в ремесленничестве был востребован промышленными мастерами для профессиональной подготовки квалифицированных рабочих различных отраслей промышленности. В это время в Германии уже можно наблюдать первые инициативы руководителей промышленных предприятий в области производственного повышения квалификации кадров.

С созданием в январе 1871 г. Германской империи завершилось объединение германских городов под руководством О. Бисмарка, возглавлявшего правительства Прусского королевства и Северо-Германского Союза. Завершение объединения Германии создало единый внутренний рынок. В последней четверти XIX-го века был завершен промышленный переворот, и Германия превратилась во вторую индустриальную державу мира. Страна перешла

к производству машин с помощью машин. Значительный рост производительности труда в промышленности был обусловлен широким внедрением новой техники, повышением квалификации рабочих и усилением их эксплуатации.

С развитием капитализма в Германии постоянно повышается уровень активности немецких предприятий в вопросах повышения квалификации. Расширение образовательных мероприятий в рамках повышения квалификации является доказательством того, что с динамичным развитием капитализма повышаются требования к квалификации и интеграции производственной деятельности людей.

Приведем несколько исторических примеров, характерных для экономических, политических и социальных инициатив немецких предприятий в области повышения квалификации. Так, владелец «Бохумского союза сталелитейной промышленности» Якоб Майер создал в 1846 г. рабочую школу, главная задача которой, по мнению руководителя, заключалась в следующем: «Мы хотим обучать в Пруссии людей талантливых, с доброй волей, чтобы они стали настоящими мастерами своего дела. Это должна быть базовая школа на нашей фабрике, где бравые сыновья достойных родителей во всех видах литейного производства должны получать наши инструкции и совершенствовать свою квалификацию» [8].

Фабрикант Фридрих Ехельхойзер опубликовал в 1886 г. в Берлине свою работу «Вопросы повышения квалификации рабочих – социальная программа», где потребовал: «Личные качества работника должны соответствовать сегодняшнему образовательному уровню. Руководитель предприятия должен всячески содействовать повышению квалификации рабочих». Из этих и других исторических примеров прослеживается характерная для немецких предпринимателей последовательность в производственном повышении квалификации своих работников [7, с. 247].

Ориентированная на производство концепция профподготовки и повышения квалификации кадров законодательно утвердилась на национальной основе во времена Веймарской республики, в период национал-социализма была приоритетной и активно развивалась также после 1945 г. Предприятие в Германии становилось не только «местом применения квалификации работника» (Verwertungsort), но также «обучающей средой» (Lernort) [10].

Ф. Феглер, один из создателей немецкого института технического переобучения в 1925 г., выступал за то, чтобы заинтересовать рабочих экономическими процессами через соответствующие образовательные мероприятия. Во времена нацизма производственное повышение квалификации было инструментом национал-социалистической идеологии трудовых организаций. Немецкий институт технического переобучения и немецкая производственная педа-

гогика во главе со своим главным идеологом Карлом Арнольдом исследовали историческую роль национал-социализма в производственном повышении квалификации. Характерными чертами организации этого процесса были принципы строго иерархического руководства, разгром профсоюзных организаций как представителей интересов трудящихся, а также милитаризация рынка труда [12].

После 1945 г. наблюдается некоторое противоречие в вопросах политики повышения квалификации кадров в Германии. С одной стороны, в результате нехватки квалифицированных и руководящих кадров в полный рост встала проблема повышения квалификации. При этом спрос на руководителей был на первом плане как следствие потерь на фронтах второй мировой войны и резкого снижения рождаемости. Повышение квалификации руководящих кадров было тесно связано с проблемой перевода военной экономики в рыночную.

С другой стороны, после краха нацизма в обществе обострились дискуссии о создании нового политического и экономического порядка в стране и связанный с этим вопрос интеграции населения. Наряду с организацией производственного повышения квалификации были законодательно разработаны основы дополнительного образования взрослых. С 1952 г. активизировали свою деятельность народные университеты [11].

Таким образом, анализируя становление и развитие повышения квалификации кадров в Германии, мы приходим к следующим выводам:

- исторически, начиная с эпохи средневековья, сложилось так, что главную ответственность за эффективность мероприятий по профессиональному обучению и повышению квалификации кадров несут производственные предприятия, в прошлом – ремесленные мастера;
- возникновение производственного обучения и повышения квалификации на производстве тесно связано с историческими духовными традициями немецкого народа. Для процесса обучения на производстве в Германии было характерно стремление ученика быстро и органически интегрироваться в производственную систему с ее иерархией ценностей и традиционной структурой, стать частью этой системы, воспроизводить отношения, существовавшие в ней. Это момент имеет принципиально важное значение для осознания специфики производственного обучения в Германии;
- феномен «ученичества» в эпоху ремесленной формы организации труда и промышленного способа производства играл как положительную, так и отрицательную роль в истории развития профессионального образования Германии;
- к положительным моментам можно отнести тот факт, что эта форма подготовки давала возможность быстрой адаптации к производству. Содержа-

ние и методы обучения были непосредственно связаны с реальными производственными ситуациями и производственными потребностями;

- негативная сторона заключалась в том, что производственное обучение и повышение квалификации того времени не могли удовлетворить потребности в квалифицированных кадрах из-за неоправданно узкой специализации, низкого уровня теоретической подготовки. Распространенные тогда методы обучения: наблюдение и имитация действий по принципу «смотри – повторяй – тренируйся» под руководством ремесленных мастеров – отличались низкой эффективностью, поскольку ориентировались на морально устаревшие методы труда и их воспроизведение новыми поколениями работников.

Таким образом, для периода становления профессионального обучения и повышения квалификации в сфере производства был характерен догматический подход, при котором цели, содержание, формы, методы, средства и приемы обучения практически не изменялись в течение нескольких поколений. Акцент делался не на развитие достигнутого уровня профессионализма, а на его консервацию. В условиях дальнейшего промышленного роста, с внедрением новых технологий, с возрастанием абстрактности производственных процессов подобные методы стали постепенно изживать себя.

Литература

1. Маркс К. Машины. Применение природных сил и нации // Вопросы истории естествознания и техники. 1968. № 25. С. 75–76.
2. Jost W. Das Leistungsbild der Volkshochschule als Konstrukt berufsbildender Instanzen. Festschrift für Karlwilhelm Stratmann. – Frankfurt am Main: GAFB, 1990. S. 85–99.
3. Kerschensteiner G. Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts. – Stuttgart, 1987. S. 57–71.
4. Lütge F. Deutsche Sozial- und Wirtschaftsgeschichte. – Berlin, 1952. S. 255–260.
5. Pache O. Zur Lerlingsfrage // Deutsches Fortbildungssystem. 1990. № 4. S. 49–50.
6. Stratmann K., Schlösser M. Das duale System der Berufsbildung. Eine historische Analyse seiner Reformdebatten. – Frankfurt am Main: GAFB, 1990. S. 175–180.
7. Stratmann K. Geschichte der beruflichen Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Bd. 9. – Stuttgart, 1982. S. 173–249.
8. Stratmann K. Die Krise der Berufserziehung im 18. Jahrhundert als Ursprungsfeld pädagogischen Denkens. – Ratingen, 1967. S. 124–147.

9. Stratmann K. Quellen zur Geschichte der Berufserziehung. – Wuppertal, 1969. S. 124–147.
10. Stratmann K. Stufen der Berufsbildung. Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. – Düsseldorf, 1979. S. 279–347.
11. Stratmann K. Zur Sozialgeschichte der Berufsbildungstheorie // Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. № 7. 1988. S. 579–598.
12. Weltgeschichte. Kleine Enzyklopädie. – Leipzig, 1967. 944 S.

УДК 378.14
ББК Ч 448.94

ФОРМИРОВАНИЕ ДЕМОКРАТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

**К. М. Левитан,
М. А. Югова**

Ключевые слова: демократия, демократические ценности, демократическая культура, личностно ориентированное образование, развитие демократической личности юриста.

Резюме: В статье рассматриваются вопросы формирования демократической культуры студентов юридического вуза как обучения демократическим ценностям. На основе обобщения существующих подходов к пониманию демократической культуры дается ее определение. Анализируются результаты опытно-экспериментальной работы по изучению структуры ценностей студентов-юристов и формированию демократических ценностей, описывается специально разработанная междисциплинарная программа по развитию демократической культуры студентов на основе концепции личностно ориентированного образования.

В соответствии с требованиями действующего государственного образовательного стандарта по специальности «юриспруденция» стратегической целью современного юридического образования должно стать содействие становлению демократической творческой конкурентоспособной личности специалиста, умеющего самостоятельно ставить и решать профессионально значимые проблемы. Эта задача становится особенно актуальной сегодня для юридических вузов, поскольку именно от профессиональных юристов зависит максимально эффективное развитие российского правового демократического социального государства и гражданского общества.

Демократические ценности в качестве источников мотивации профессионального поведения входят важной составной частью в профессиональное со-

знание юристов. Однако степень значимости демократических ценностей для конкретных социальных субъектов может быть весьма различной, что проявляется в их ценностных ориентациях и отношениях, реализуемых в акте оценки. Ценностные ориентации профессиональных юристов, для которых характерно, прежде всего, участие в государственном управлении, обуславливают степень индивидуального усвоения принципов и требований действующего права, меру убежденности в их необходимости и справедливости и готовность последовательно воплощать их в жизнь в процессе повседневной юридической деятельности. Индивидуализированная система ценностей юристов во многом предопределяет правовое развитие общества через создание новых и толкование устоявшихся юридических понятий, а также оценку и интерпретацию тех или иных фактов социальной жизни и поведения людей.

При традиционной организации высшее юридическое образование по своему содержанию обращено не столько к будущему состоянию науки и практики, сколько к прошлому, ибо связано, прежде всего, с изучением устоявшегося знания. При этом технология образовательного процесса имеет преимущественно трансляционный, а не творческий характер: основным показателем успешности обучения служит способность учащихся к запоминанию и воспроизведению учебной информации. Знаниевая парадигма образования не нацелена на становление и развитие личности профессионального юриста, который в своем повседневном поведении руководствуется демократическими ценностями. Все это актуализирует противоречие между объективной необходимостью формирования демократических установок у будущих юристов и сложившейся знаниецентрической системой юридического образования [2].

Решение данной проблемы видится в переходе от знаниевой парадигмы обучения к концепции личностно ориентированного образования, которая предполагает повышение субъектности и активности студента и в значительной мере определяет становление его личности. Эта концепция расширяет возможности для разностороннего развития личности юриста через получение знаний о демократических ценностях на базе всех наук, для формирования у него в процессе обучения собственно человеческого отношения к людям, уважения демократических прав и свобод, для установления партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентом в учебном процессе и для наиболее полной их личностной самореализации.

Образовательный процесс в юридическом вузе должен обеспечивать условия, средства и содержательный материал для ценностного самоопределения будущих юристов. С этой целью в учебные курсы необходимо проецировать значимые для общества механизмы воспроизводства социального опыта (например, стандартизированное воспроизведение заданных образцов профес-

сионального поведения, учебно-исследовательскую деятельность, имитационное моделирование, демократические методы обсуждения и решения проблем). Личностно ориентированная педагогика предлагает три базовых технологии для конструирования «личностно-утверждающих» ситуаций, в которых участники образовательного процесса реконструируют учебный материал с извлечением из него актуальных жизненных смыслов: а) представление элементов содержания обучения в виде разноуровневых личностно ориентированных задач, б) диалог как особую дидактико-коммуникативную среду, обеспечивающую субъектно-смысловое общение, в) профессионально-ролевые игры и включение студентов в решение реальных профессиональных задач (например, в юридической клинике) [3].

Вопросам развития демократической культуры как обучения демократии и демократическим ценностям уделяют много внимания такие организации, как ЮНЕСКО и Совет Европы. Эта проблема рассматривается как политическое воспитание [5], как усвоение навыков демократического поведения [4], как использование активных методов обучения [6].

В исследовании проблемы развития демократической культуры особое значение имеет понимание сути составляющих ее явлений – «демократия», «культура», «демократическая культура» и «демократические ценности». Как показал анализ философской, социологической, педагогической, психолого-педагогической, политологической литературы, демократическая культура трактуется как вид культуры политической. Однако такой подход нам кажется слишком ограниченным рамками политической жизни общества. Демократическая культура, на наш взгляд, должна рассматриваться более широко. Она не может быть сведена только к политике, потому что затрагивает многие другие сферы жизнедеятельности общества. Незрелость вопросов, связанных с развитием демократической культуры студентов в теории и практике профессионального образования, обусловлена существующей ориентацией педагогов на узкокогнитивный подход.

Обобщив различные подходы к пониманию демократической культуры, мы определили ее следующим образом. Демократическая культура – это интегративная характеристика демократического процесса, включающая единство деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, основанного на демократических принципах (ценностях), и результат этой деятельности, поддерживающий и обеспечивающий протекание демократического процесса.

В соответствии с целью нашего исследования важными результатами теоретического анализа являются следующие положения:

- демократическая культура обусловлена как культурой в целом, так и особенностями демократии как социально политического процесса;

• основными структурными компонентами являются демократические ценности как культурные универсалии, т. е. ведущие принципы, лежащие в основе взаимодействия человека с миром и составляющие базис любой культуры.

На основе анализа научных работ и ориентации на соответствие предлагаемых нами идей универсальным демократическим ценностям, в первую очередь правам человека, можно выделить следующие демократические ценности в образовании: самооценку человека, истина, свобода и ответственность, сотрудничество, мировая культура и национальные ценности, социальная компетентность.

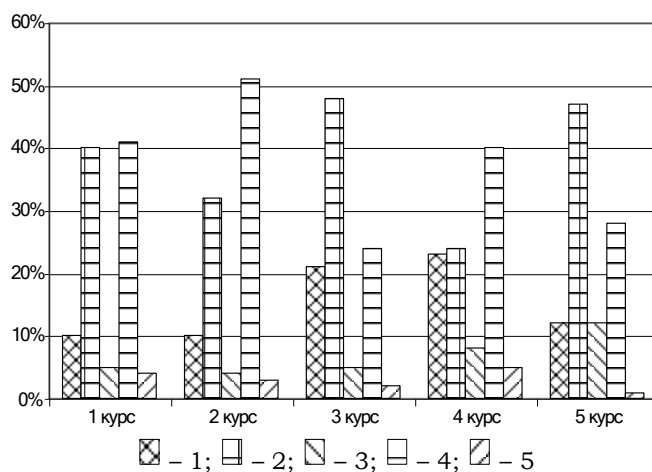
При введении отдельных или интегрированных курсов, знакомящих с закономерностями общественного процесса, нормами и правилами, по которым живет демократическое общество, студенты получают лишь необходимую информацию, но не приобретают реального опыта. Успех в развитии демократической культуры зависит от того, насколько демократичными по существу будут образовательный процесс, взаимоотношения между учащимися и преподавателями, разрешение всевозможных конфликтов и весь уклад жизни образовательного учреждения (А. Н. Тубельский).

В ходе нашего исследования ставилась задача определить отношение студентов УрГЮА к демократии и ее ценностям в зависимости от года обучения, как студенты сами интерпретируют понятие «демократия», есть ли в образовательном процессе какие-либо элементы демократии. Эта стадия исследования носила диагностический характер и дала возможность существенно облегчить последующую работу, сделать ее более адресной и целенаправленной.

Данные, полученные нами в ходе опроса, позволили установить, как студенты относятся к модели нашего образования, что находится в центре образовательного процесса: студент и его социализация или формальная сторона образования (получение диплома, выдача информации). Предлагалось закончить предложение: «Я думаю, что в вузе образование направлено на то, чтобы...» одним из вариантов: 1 – помочь реализовать потенциальные возможности студентов; 2 – дать студентам как можно больше информации вне зависимости от того, насколько она будет востребована; 3 – дать возможность получить диплом; 4 – снабдить студентов знаниями, необходимыми для дальнейшей жизни в обществе; 5 – воспитать безынициативных людей, умеющих выполнять чьи-то приказы (см. график).

Первый и четвертый варианты характерны для личностно ориентированной тенденции в образовании; второй, третий – свойственны знаниецентристской модели; пятый – указывает на авторитарную тенденцию в образовании. Результаты, отраженные на рисунке, показывают, что знаниецентристская направленность в образовании преобладает. Показательны результаты

опроса студентов 5 курса: 47% пятикурсников считают, что образование в вузе направлено на то, чтобы дать студентам как можно больше информации вне зависимости от того, насколько она будет востребована.



Проведенный социологический опрос подтвердил наши предположения относительно отношения студентов к демократии, ее ценностям. Результаты контент-анализа позволяют сделать вывод о преобладании формального, декларативного восприятия демократии (табл. 1).

Таблица 1

Распределение ответов на вопросы анкеты
«Я считаю, что демократия – это...» (% от числа ответов)

Вариант ответа	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс
Миф	12	10	8	12	8
Власть народа	30	25	14	22	28
Обеспечение реальных прав и свобод	29	32	24	28	20
Свобода и ответственность	7	8	22	14	21
Образ мышления	2	0	0	4	0
Возможность самореализации	16	13	14	12	23
Лучшая форма власти	4	4	4	2	0
Равноправие, справедливость и истина для всех	0	8	18	6	0

На основании полученных данных можно сделать вывод, что включение в учебные программы тем, связанных с демократией и демократическими ценностями, не означает, что эти ценности становятся частью мотиваци-

онной сферы студентов. Достижению поставленной цели способствует демократизация деятельности студентов и преподавателей на занятиях, которая становится возможной, если применять технологии личностно ориентированного образования.

Результаты исследования позволяют утверждать, что базовые демократические ценности и институты не имеют широкой поддержки со стороны студентов-юристов. При этом анализ результатов опроса выявляет своеобразие в восприятии ими демократии. На абстрактном уровне, когда речь идет о демократии вообще, многие высказывают положительное отношение к ней. Однако при оценке конкретных ситуаций и правил демократии согласие с демократическими ценностями фиксируется реже. На сегодняшний день демократические ценности, признаваемые в целом, не воспринимаются студентами в качестве реального инструмента решения насущных проблем.

Полученная информация была использована для составления учебно-методического пособия и разработки междисциплинарной программы по развитию демократической культуры студентов. Междисциплинарная программа включает в себя дисциплины, входящие в учебную программу юридического вуза (философия, культурология, экономика, теория государства и права, история политических и правовых учений, история отечественного государства и права, история государства и права зарубежных стран, конституционное право России, гражданское право, административное право, уголовное право, муниципальное право, юридическая психология), отдельные разделы по этим дисциплинам, дидактические средства, такие как различные виды учебных дискуссий («круглый стол», «заседание экспертной группы», «форум», «симпозиум», «дебаты», «судебное заседание»), учебные дискуссии с элементами ролевой игры, ролевые игры.

Иностранный язык, будучи общеобразовательным предметом, обеспечивает комплексную реализацию практических, воспитательных, образовательных и развивающих задач. Было составлено учебно-методическое пособие, включающее два аспекта: информационно-репродуктивный метод и личностно ориентированные технологии. Для того, чтобы направить студентов на творческое осмысление учебного материала, на обогащение их социального опыта, на стремление реализовать себя, нужно предоставить им соответствующий учебный материал. С этой целью используется информационно-репродуктивный метод. Студенты получают некую информацию, которая превращается в знания. На следующем этапе студенты должны осмыслить полученную информацию, знания превращаются в убеждения и взгляды. Обучение воспитывает в нужном направлении в том случае, если «организуемая деятельность учения и ее предметное содержание сами соответствуют потребностям, интересам,

мотивам учащихся или эта деятельность сопровождается факторами, косвенно влияющими на рождение и закрепление необходимого отношения к деятельности» [1]. Нужно было подобрать такие методы обучения (организовать деятельность соответствующим образом или найти нужные факторы), которые бы влияли на «рождение и закрепление необходимого отношения к деятельности». Исходя из этого были выбраны учебные игры и дискуссии как методы, которые побуждают к критическому мышлению, применению полученных знаний, проявлению инициативы, самостоятельности, коллективизма, сотрудничества. Развитие критического мышления – это одна из задач образования, которая в социально-педагогическом плане может быть связана с представлением об опоре демократического общества на сбалансированное критическое мышление граждан и на обусловленную им способность принимать взвешенные решения.

Для выявления структуры ценностей студентов-юристов нами была выбрана адаптированная методика изучения ценностных ориентаций М. Рокича. Данная методика является техникой, направленной на изучение представлений студентов о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры их жизнедеятельности. М. Рокич выделяет два класса ценностей – терминальные и инструментальные. Терминальные ценности рассматриваются как убеждение в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. К терминальным ценностям относятся творчество, развитие, общественное признание (уважение окружающих, коллектива), счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей), наличие хороших и верных друзей, свобода и т. д. Инструментальные ценности рассматриваются как убеждение в том, что какой-то образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. К инструментальным ценностям относятся независимость, ответственность, смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, твердая воля (умение отстаивать свое мнение), широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные обычаи, привычки) и т. д. Разведение терминальных и инструментальных ценностей приводит к различению ценностей-целей и ценностей-средств.

Результаты проведенного опытно-поискового исследования показали, что применение предложенного нами способа сочетания традиционного информационно-репродуктивного метода и технологий личностно ориентированного образования действительно способствует развитию демократической культуры студентов, о чем свидетельствуют статистически значимые изменения в структуре ценностей студентов экспериментальной группы (табл. 2).

Таблица 2

Итоговые результаты в определении значимых детерминаций ценностных ориентаций студентов юридического вуза

Группа	Ценности с уменьшением ранга				Ценности с увеличением ранга			
	ценности	%	ранг	t-критерий	ценности	%	ранг	t-критерий
Экспериментальная	Развитие	45	8–2	2,1 (5%)	Любовь	53,2	1–5	2,3 (5%)
	Творчество	46,9	15–6	2,7 (5%)	Уверенность в себе	53,8	3–7	2,8 (5%)
	Свобода	35,9	9–4	2,1 (5%)	Исполнительность	35,83	11–7	3,2 (5%)
	Независимость	28,6	9–1	3,3 (5%)				
Контрольная	Здоровье	26	8–4	3,7 (5%)	Познание	50	4–14	2,2 (5%)
	Жизнерадостность	24	7–2	2,5 (5%)	Свобода	41	1–2	5,8 (5%)
	Широта взглядов	33,6	13–6	3,1 (5%)	Ответственность	26	1–5	3,7 (5%)

Для ценностей, выделенных в экспериментальной группе, показавшей изменения в сторону увеличения ранга, характерна активно преобразующая ориентация и ориентация на демократические ценности (развитие, свобода, творчество, независимость) в отличие от ценностей контрольной группы, в которой произошли незначительные изменения. В экспериментальной группе существенно повысился ранг ценностей «творчество», «свобода», а также инструментальных: «независимость», «широта взглядов», – что говорит об осознании студентами значимости этих ценностей в жизни. В контрольной группе изменения, связанные с уменьшением значимости инструментальной ценности «ответственность» наряду с увеличением ранга терминальных ценностей «материально обеспеченная жизнь» и «познание», можно оценивать как преобладание пассивно-потребительской позиции в жизни.

Таким образом, результаты опытно-поисковой работы свидетельствуют об адекватности выбранных педагогических условий задаче развития демократической культуры студентов в юридическом вузе.

Литература

1. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
2. Подробнее см.: Левитан К. М. Деонтологическая подготовка юристов // Юридическое образование и наука. 2001. № 3.
3. См.: Алексеев Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики. Тюмень, 1997; Белухин Д. А. Основы личностно ориентированной педагогики. М., 1996; Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект. Екатеринбург, 2001; Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. М., 2002.
4. Тубельский А. Н. Формирование опыта демократического поведения у школьников и учителей: Методическое пособие. М., 2001.
5. Фадеев Д. А. Обучение демократии // Полис. 1992. № 3.
6. Lorentzen S. Democracy through participation – a Norwegian model for citizenship education. Seventh European conference of directors of educational research institutes. Council of Europe, 1992.

УДК 378.8
ББК 74.586

К ПРОБЛЕМЕ ЦЕЛОСТНОСТИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ЦИКЛА ДИСЦИПЛИН ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В. С. Михалкин

Ключевые слова: математическое моделирование, естественнонаучное знание, физико-математическая подготовка, целостность естественнонаучного образования, общенаучный курс математического моделирования.

Резюме: Рассматривается важнейшая и нерешенная проблема естественнонаучного образования – овладение студентами технических вузов методами математического моделирования технических объектов, которые не входят в формальную структуру математических и физических теорий естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин. В статье предлагается концепция общенаучного курса математического моделирования физических систем, которая трактует достижение культуры математического моделирования как овладение целостной системой взаимодополнительных, методологически важных инвариантов и принципов естественнонаучного цикла дисциплин технических университетов.

Важнейшим этапом модернизации российского образования явилось преобразование большинства политехнических институтов страны в техниче-

кие университеты. Оно дало мощный импульс процессу перехода от отраслевой системы подготовки инженеров к университетской, отличительным свойством которой является фундаментальность подготовки, призванной обеспечить успех выпускнику как в чисто профессиональной области, так и в социальной сфере, повышая его социальную защищенность.

В соответствии с тезисами работ О. Н. Голубевой и А. Д. Суханова [2, 6] образование может считаться фундаментальным, если его приоритетом являются не прагматические, узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способы мышления, общая и профессиональная компетентность. В нем резко обостряется актуальность и необходимость методологической подготовки специалиста по каждой дисциплине и, прежде всего – по фундаментальным дисциплинам естественнонаучного цикла (ЕН цикла). При этом особое значение приобретает не только прочность и глубина, но и востребованность содержания базовых физико-математических дисциплин, на основе которых выстраивается профессиональная подготовка. Выпускник должен овладеть методологией профессиональной деятельности, быть подготовленным специалистом-методологом, умеющим использовать аппарат отдельных дисциплин (методологию, основные понятия и положения) в интегративной междисциплинарной связи с другими как средство решения задач в познавательной и профессиональной сфере деятельности.

Современное естественнонаучное знание тесно интегрируется с математикой, что трансформирует его в «точное естествознание». Оно базируется на научном эксперименте, характеризуется математическим оформлением и теоретической формой. Поэтому повышение уровня естественнонаучной подготовки выпускников технических университетов обеспечивается, в первую очередь, качественной физико-математической подготовкой, призванной заложить универсальную базу для изучения общетехнических и специальных дисциплин, привить навыки использования математического аппарата для решения естественнонаучных и инженерных задач [1].

Преобразование математического моделирования физических процессов и явлений из метода научного познания в средство решения инженерных задач находит свое отражение в государственных образовательных стандартах и нормативных документах авторитетнейших образовательных организаций [3]. Так, например, Европейская Федерация национальных ассоциаций инженеров, предъявляя требования к компетенции современного инженера, формулирует два из них следующим образом:

- умение работать над междисциплинарными объектами;
- умение создавать теоретические модели, позволяющие прогнозировать физические явления и использовать указанные модели.

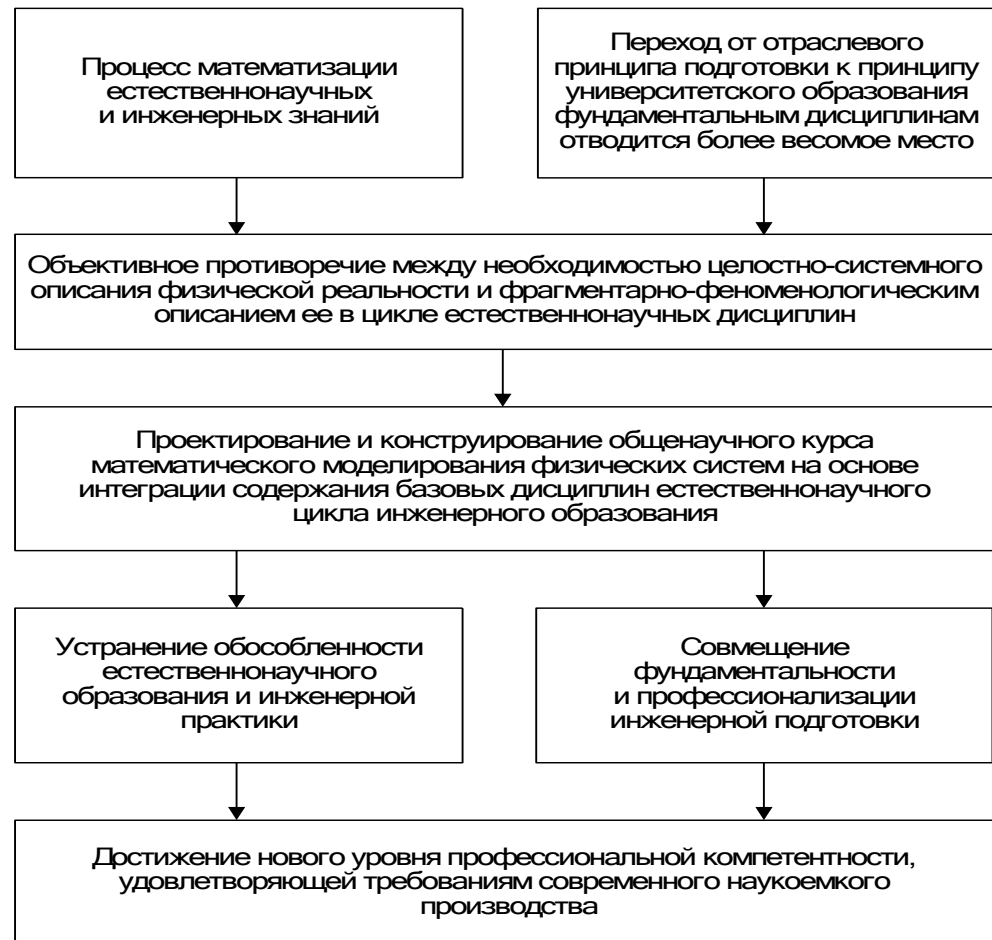
Исторически сложилось так, что целью изучения базовых дисциплин ЕН цикла было не формирование потребностей и умений использовать в дальнейшем их научное содержание («аппарат»), а лишь его усвоение. Получается, что студентов готовят как специалистов по данной науке, а не профессионалов, умеющих грамотно использовать научный потенциал физико-математических дисциплин как методологический инструмент исследования и разрешения профессиональных ситуаций.

Способы построения моделей и овладение методами математического моделирования технических объектов обычно не входят в формальную структуру ни математических теорий, ни общепрофессиональных и специальных дисциплин. Они образуют как бы дополнительный слой научных и учебных предметов. Анализ этих способов для всех современных дисциплин – важная нерешенная проблема университетского образования, обращенная как к конкретным специалистам физико-математического профиля, так и к методологам научного познания.

Решение указанной проблемы видится только на путях овладения взаимодополнительными компонентами целостной системы физико-математических знаний и ЕН цикла в целом. Как известно, качественное развитие системы любой природы состоит в повышении уровня ее целостности – от суммативного к органически целостному. Становление целостности естественнонаучного образования для технических направлений рассмотрены О. Н. Голубевой и А. Д. Сухановым [2, 6]. По мнению указанных авторов, она может считаться достигнутой, если дисциплины, входящие в естественнонаучный цикл, образуют собой не просто совокупность традиционных курсов, а единую систему, объединенную общей целевой функцией, объектом исследования, методологией построения и ориентированную на сущностные междисциплинарные связи. На основании этих аргументов Сухановым предлагается введение интегративного курса «Фундаментальное естествознание», завершающего ЕН цикл и родственного аналогичному курсу «Концепции современного естествознания» для гуманитариев.

В работах Н. Чебышева и В. Кагана [7, 8, 9] убедительно показывается, что целостность профессионального образования оказывается следствием развития междисциплинарной интеграции и указывается на недостаточное понимание ее лишь как согласование научного содержания учебных дисциплин. Такой подход, по мнению авторов, совершенно недостаточен, поскольку в нем не учитываются конечные цели обучения, учет которых необходим для обеспечения прочности связей между компонентами системы, высокой степени ее единства и перехода ее от суммативного к органически целостному уровню.

Цели и требования указанных выше образовательных стандартов могут быть достигнуты только при использовании основных принципов и инвариантов физико-математических дисциплин ЕН цикла как основы разработки и введения общенаучного курса математического моделирования физических процессов и явлений. Введение такого курса способствует усилению роли базовых дисциплин физики, математики и информатики ЕН цикла. Он органично интегрируется в общую систему естественнонаучной подготовки и выступает одним из основных средств достижения ее целостности. Таким образом, концепция целостности естественнонаучной подготовки студентов технического университета как альтернатива прежней традиции образования (когда достаточно было ограничиться установлением локальных междисциплинарных связей) может быть представлена в следующем виде:



Введение общенаучного курса математического моделирования отвечает современному состоянию научного и технического знания и адекватно решению актуальной проблемы целостности физико-математической подготовки инженерно-технических специалистов. Приобщение их к культуре моделирования в полной мере соответствует требованиям фундаментальности высшего образования, поскольку оно смещает приоритеты с прагматических знаний на развитие научных форм мышления, с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном их содержании, устраняет разрыв между современным состоянием наук и архаическим стилем их преподавания.

Определяя роль и место общенаучного курса математического моделирования в структуре инженерного образования, можно сказать, что его дидактический потенциал проявляется многопланово, открывая следующие основные возможности:

- совершенствование методологии и отбора содержания базовых дисциплин физики, математики, вычислительной техники и информатики, внесение изменений в обучении указанным дисциплинам;
- дальнейшее развитие всех основных дисциплин ЕН цикла и реализация их междисциплинарных коммуникаций, составляющих основу целостности естественнонаучной подготовки будущих инженеров;
- математизация инженерного образования и развитие культуры математического моделирования, адекватной новому содержанию научного и технического знания объектов;
- повышение эффективности обучения на основе новых информационных технологий обучения и органического единства теоретических курсов с будущей профессиональной деятельностью специалиста.

Изучение принципиальных основ моделирования в общенаучном курсе моделирования повышает уровень математической культуры, вырабатывает умение логически мыслить и быть корректным в употреблении математических понятий для выражения количественных и качественных отношений. На основании приведенных аргументов автором разработан и апробирован общенаучный курс математического моделирования физических процессов и систем [4, 5], которым завершается ЕН цикл. Одна из его важнейших особенностей заключается в преобразовании специфического стиля модельного отображения физической реальности, развиваемого в курсах общей физики. Отметим, что в них преобладает феноменологическое описание реальности на основе дескриптивных моделей, раскрывающих физический смысл изучаемых явлений [9]. Такое описание в курсе математического моделирования необходимо трансформировать в прогностический тип описания изучаемых объектов на основе их системных моделей.

В заключение отметим, что достижение фундаментальности естественнонаучной подготовки может осуществляться различными средствами. Однако

создание учебных курсов, ориентированных на формирование целостных представлений о физической картине мира является необходимым условием эффективности этого процесса. Оно отражает замечательное и фундаментальное единство современного развития физики и математики.

Литература

1. Арнольд В. И. Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции // Известия. 1998. 16 янв.
2. Голубева О. Н. Концепция фундаментального естественнонаучного курса в новой парадигме образования // Высшее образование в России. 1994. № 4.
3. Мануйлов В. Ф., Митин Б. С. Инженерное образование на пороге XXI в. М., Изд. дом Русанова, 1996. 224 с.
4. Михалкин В. С. Новый общенаучный курс // Высшее образование в России. 2002. № 5. С. 110–113.
5. Михалкин В. С. Основные концепции математического моделирования физических объектов и систем. Ижевск. Изд-во ИжГТУ, 1999. 147 с.
6. Суханов А. Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в государственных образовательных стандартах // Высшее образование в России. 1996. № 3.
7. Чебышев Н., Каган В. Основа развития современной высшей школы // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 17–22.
8. Чебышев Н., Каган В. Терапия феномена «разрыва мышления» // Высшее образование в России. 1999. № 1.
9. Чебышев Н., Каган В. Высшая школа XXI века: проблема качества // Высшее образование в России. 2000. № 1.

УДК 377.032
ББК 74.571.2

О РАЗВИТИИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. М. Резер, М. С. Хохолуш

Ключевые слова: профессиональное образование, педагогические технологии, проблемное обучение, личностные качества, инструментальные ценности, терминальные ценности, сетевое обучение, творческая продуктивная деятельность.

Резюме: Авторы статьи считают, что подготовить молодого специалиста к жизни и деятельности в условиях постоянно меняющегося общества и технического прогресса возможно только путем развития потребностей и ценностных ориентаций у студентов в процессе профессиональной подготовки. Для этого необходимо использовать такие педагогические технологии, приемы, методы обучения, которые способствуют постоянному совершенствованию специалистов как в рамках учебного заведения, так и в будущей профессиональной деятельности.

В условиях реформирования системы профессионального образования и внедрения в учебный процесс новых образовательных стандартов особое значение имеет переход к новой концепции образования, обусловленной его модернизацией и предполагающей развитие будущего специалиста не только как профессионала, но и как личности. Цель образования в новых условиях состоит в том, чтобы подготовить человека к жизни и деятельности в условиях постоянно меняющегося общества и технического прогресса. Достижение этой цели возможно только путем развития потребностей и ценностных ориентаций у студентов в процессе профессиональной подготовки. Речь идет о развитии потребностей достаточно высокого уровня – социальных (взаимодействие, привязанность и др.), потребностей в уважении (самоуважение, уважение со стороны окружающих) и в самовыражении (реализация своих потенциальных возможностей). Развитие этих потребностей влечет за собой развитие и ценностных ориентаций (важнейших элементов внутренней структуры личности), обеспечивающих их устойчивость, образующих определенную ось сознания и в конечном итоге определяющих природу личности. Поэтому в подготовке специалистов системы профессионального образования и необходимо использовать такие педагогические технологии, приемы, методы обучения, которые способствуют постоянному совершенствованию специалиста как в рамках учебного заведения в период получения специальности, так и в будущей профессиональной деятельности. Большое значение в подготовке специалиста приобретает использование акмеологического подхода, предполагающего систематическую работу по достижению профессионального мастерства человеком. Подготовленный таким образом специалист может составить собственную акмеограмму, обозначить цели своей деятельности, определить пути достижения этой цели. В этом случае можно говорить о постоянном профессиональном развитии выпускников, о их сформировавшейся потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, самореализации, а, следовательно, в целом о реализации современной концепции образования.

В настоящее время в процессе образования меняется место и роль участников образовательного процесса. На смену объект-субъектным отношениям, характерным для традиционных образовательных систем, приходят

субъект-субъектные отношения. В процессе получения профессионального образования студенты являются не только объектом воздействия со стороны преподавателей, но и субъектами социальных отношений, активными участниками образовательного процесса, способными к творческой и продуктивной деятельности. В этом случае становится важным использование различных методов обучения, отдельных фрагментов современных педагогических технологий. Из них особо следует отметить те, которые реально способны воздействовать на развитие ценностных ориентаций, профессионально и личностно значимых качеств будущего специалиста. Мы представим некоторые из них.

1. Проблемное обучение, дающее возможность студентам решать определенные задачи на основе имеющихся знаний. Проблемное обучение может быть напрямую связано с ценностными ориентациями, сформировавшимися у человека на протяжении его жизнедеятельности и необходимыми для развития. Например, наши исследования (анкетирование, интервьюирование, психолого-педагогическая диагностика и мониторинг развития студента и др.) показали, что в иерархии терминальных ценностей студенты колледжа отводят первое место такой ценности, как здоровье. Это сформировавшаяся и самая главная ценность для них. А такая ценность, как *творчество*, у будущих медицинских работников оказывается в списке менее значимых ценностей. Поэтому в процессе обучения мы предлагаем студентам подготовить материал о необходимости человека вести здоровый образ жизни и выступить с ним перед школьниками и студентами системы профессионального образования. Предполагается, что, выполняя такое задание, студенты будут использовать имеющиеся у них медицинские знания, самостоятельно работать с дополнительной литературой, определять методы работы, обеспечивающие межличностные коммуникации. Таким образом, опираясь на сформированные ценности, например, здоровье, мы способствуем развитию пока еще менее значимых для студентов ценностей (творчество). Кроме этого, использование проблемного обучения предусматривает самостоятельную разработку студентами механизма и способов решения той или иной проблемы. В процессе такой обучающей деятельности у студентов пополняются не только знания, умения, навыки, но и развиваются ценностные ориентации. Например, такие *терминальные ценности*, как уверенность в себе, самостоятельность, независимость, стремление к общественному признанию, к уважению окружающих, товарищей по учебе, стремление работать над собой, расширять свое образование, кругозор, общую культуру, развиваться интеллектуально, стремление приносить пользу людям и другие ценности, играющие важнейшую роль в развитии личности. В процессе исследования нами установлено, что развитие терминальных ценностей у будущих медицинских работников способствует и развитию *качеств как*

личности (*инструментальные ценности*): образованность, ответственность, терпимость к чужому мнению, умение принять чужую точку зрения, дисциплинированность, умение добиваться своего, не отступать перед трудностями, способность здраво и логически мыслить, самостоятельно принимать решения, трудолюбие, продуктивность в работе, исполнительность, необходимые им в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности в качестве медицинского работника.

2. Обучение на основе конструирования, предполагающего использование творчества и фантазии студентов, умение их обсуждать проблему с различных позиций. При этой форме проблемного обучения преподаватель выступает в роли консультанта, оказывает помощь в случае необходимости, но при этом активно не управляет деятельностью студентов. В нашем случае примером такого обучения на занятиях по дисциплинам гуманитарного и социально-экономического циклов в колледже может служить работа участников образовательного процесса по составлению социального портрета медицинского работника. Студентам предлагается составить социальный портрет медицинского работника, при этом они должны самостоятельно найти материал, определить социально-демографическую характеристику данной профессиональной группы и ее профессиональной деятельности; определить социальный статус профессии, профессиональную культуру; влияние профессии на образ жизни и развитие личности. При таком подходе в профессиональной подготовке в процессе работы у студентов совершенствуются учебные навыки – умение анализировать, обобщать полученные данные, умение логически и грамотно излагать свои мысли. Студенты самостоятельно приходят к выводам о значимости в своей будущей профессиональной деятельности определенных качеств личности, а это способствует развитию у них соответствующей системы ценностей. Будущие специалисты самостоятельно приходят к выводу о том, что в профессиональной деятельности медицинского работника особенно значимыми являются такие *личностные качества*, как доброта, чуткость, уважение иных вкусов, обычаев, традиции, аккуратность в делах, чистоплотность, трудолюбие, умение принимать логические и обдуманные решения, не отступать перед трудностями, добиваться поставленных целей и др. Таким образом, в нашем колледже студенты самостоятельно определяют для себя те качества, которые они должны развивать в себе, то есть *определяют свои инструментальные ценности*, понимают их значимость в будущей работе и стремятся им соответствовать.

3. Метод проектов, обучающий студентов постановке целей, планированию, выполнению целей, их оценке и одновременно вовлекающий их в сознательную и эффективную сферу деятельности. Студент самостоятельно органи-

зует свой учебный процесс. Данная проектная технология в целом ориентирована на применение актуализированных знаний студентов и приобретение ими новых для активного включения в проектную деятельность. Поэтому указанный метод проектов может быть использован в работе преподавателей системы профессионального образования весьма широко. Здесь могут быть использованы социальные, экологические проекты, проекты, направленные на организацию помощи социально незащищенным слоям населения – пенсионерам, многодетным семьям, инвалидам и т. д. Так, в 2003 г. студенты колледжа приняли участие в семинаре «Социальное проектирование как один из способов добровольческой деятельности», организованном Министерством международного развития правительства Великобритании (DFID). Студенты самостоятельно разработали и представили проект под названием «Оказание социальной помощи людям пожилого и старческого возраста». Мы считаем, что это весьма эффективная форма работы по развитию системы ценностных ориентаций молодых людей, так как в процессе работы над проектом у студентов развиваются такие терминальные ценности, как творчество, продуктивная и активная деятельная жизнь и т. д. Однако, развивая именно эти ценности, преподаватели способствуют и развитию социальных потребностей личности, потребностей в уважении и самовыражении.

4. Обучение на основе межпредметной интеграции, предполагающей объединение различных гуманитарных, социально-экономических, общепрофессиональных и специальных дисциплин, направленных на овладение определенными профессиональными знаниями, развитие социально и личностно значимых качеств и ценностных ориентаций личности. Мы считаем, что этого можно добиться разными способами. Например, учебный процесс можно спланировать так, чтобы студенты одновременно изучали один и тот же объект в разных дисциплинах. Например, на занятиях по предметам «Основы социологии и политологии», «Основы права», «Психология», изучая тему «Личность в системе общественных отношений», можно рассмотреть ее во многих аспектах, с позиций различных наук и с позиций разных специалистов, изучающих данную проблему. Поэтому можно также говорить о развитии определенных качеств и ценностей личности студента в ходе образовательного процесса на дисциплинах разных циклов. Кроме того, с целью развития ценностных ориентаций будущих медицинских работников мы предлагаем интегрировать и специальные медицинские дисциплины: сестринское дело в терапии, в хирургии, в акушерстве, этику и деонтологию, психологию, основы философии, историю медицины и др. В этом случае обучение на основе межпредметной интеграции позволит развить определенные качества личности и *инструментальные ценностные ориентации* (напрямую связанные с качествами личности), такие,

как милосердие, чуткость, заботливость, терпимость, внимание к людям, доброта, сострадание, ответственность, воспитанность и многие др. Это повлечет за собой *развитие и терминальных ценностей* у студентов, и, возможно, они более высоко смогут оценить такие ценности, как счастье других людей, жизненная мудрость, активная продуктивная жизнь, активная деятельная жизнь, развитие, общественное признание и др.

5. Сетевое обучение, позволяющее установить взаимосвязи между отдельными разделами комплексной тематики и способствующее формированию целостного взгляда на изучаемый объект, что позволяет правильно определить проблему, цель, задачи и направление деятельности. Например, при изучении вопроса о девиантном поведении человека прослеживается связь между отдельными темами и различными дисциплинами достаточно четко. Поэтому студентам предлагается обратиться к соответствующим разделам тем и дисциплин по физиологии, патофизиологии, психиатрии, психологии, социальной философии, основам права, социологии и политологии. Таким образом, студенты в комплексе выделяют причины, особенности, характеристики девиантного поведения человека, его формы, влияние на общество, возможности общества регулировать социальное поведение и другие вопросы. Поэтому проблема рассматривается не отдельно как часть темы, а как комплексная социально значимая проблема (алкоголизм, наркомания и др.). Следовательно, будущие медицинские работники будут уже подготовлены к ее решению в своей профессиональной деятельности и готовы к работе и к жизни в условиях постоянно меняющейся социально-экономической среды. Такой специалист социально мобилен и не боится перемен. У него развиваются такие ценностные ориентации, как *творчество*, активная деятельная и продуктивная жизнь, свобода в собственных и профессиональных действиях и т. д.

Наш практический опыт показал, что развитию ценностных ориентаций, профессионально личностно значимых качеств будущего медицинского работника способствует использование и других методов обучения: деловая игра, практическое обучение, развитие способностей к самостоятельной учебной работе и др., которые не рассмотрены в данной статье.

Мы считаем, что использование названных методов обучения в профессиональной подготовке медицинских работников позволяет решить двудединую задачу: получить новые знания и развить личность обучающегося через развитие ценностных ориентаций. Эффективность обучения в этом случае обусловлена тем, что студент самостоятельно «добывает» знания, перерабатывает их, соотносит с уже имеющимися у него. Под влиянием полученных таким образом знаний меняется внутренний социально-познавательный статус студента, он готов к самообразованию, он отвечает за качество и уровень образования пе-

ред самим собой. Одновременно меняется внутренняя природа личности, ее потребности и ценностные ориентации, обучающийся осознает себя личностью, способной к саморазвитию, самоорганизации и творческой продуктивной деятельности. Именно такой специалист востребован сегодня в практическом здравоохранении, необходим в условиях постоянно меняющейся социально-экономической среды, разных организационно-правовых форм оказания медицинской помощи и необходимости постоянного повышения качества и эффективности оказываемой медицинской помощи населению.

*Статья представлена к публикации
академиком Российской академии образования
Е. В. Ткаченко*

УДК 377.014.54
ББК 74.571.5

ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ МОДЕЛИ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА КОЛЛЕДЖА

**Е. Г. Сафонова,
А. Ю. Метелев,
Е. В. Коровко**

Ключевые слова: социальное партнерство, учреждения профессионального образования, рынок труда, социологические и маркетинговые исследования, образовательный заказ, трудоустройство выпускников, адаптация молодого специалиста.

Резюме: Рассматриваются вопросы ориентации подготовки специалистов в профессиональном колледже на текущие потребности рынка труда; создания действующей системы социального партнерства с целью формирования профессионально компетентной, социально-адаптированной конкурентоспособной личности выпускника. Заинтересованность социальных партнеров в конечном результате обучения обуславливает необходимость модернизации педагогической системы колледжа, изменений образовательного процесса на всех его этапах и взаимоотношений его участников.

Проблема управления социальным партнерством колледжа является актуальной и востребованной как в педагогической науке, так и на практике. Потребность, во-первых, в теоретическом обосновании интересов работодателя и закрепление этих интересов в образовательной практике, и, во-вторых, в оказании практической помощи собственным выпускникам в успешном трудоустройстве по специальности и в дальнейшем закреплении на рабочем месте

обусловила активную исследовательскую деятельность по выстраиванию модели социального партнерства, по определению комплекса необходимых для этого условий и факторов.

В последнее время в педагогическом сообществе была озвучена достаточно неожиданная идея о том, что одним из следствий расширения возможностей для получения высшего образования может быть возрастание дефицита рабочих специальностей, что не способствует динамичному развитию экономики. Так, Я. Кузьминов отмечает, что именно среднее профессиональное образование сегодня должно выполнять миссию по подготовке достаточного резерва квалифицированных рабочих, специалистов среднего звена [1].

Невнимание к процессам, происходящим в системе СПО, может отрицательно сказаться на темпах роста экономики, которая уже сейчас подает сигналы о нехватке квалифицированных специалистов среднего звена для производства, сферы услуг, управления, высоких технологий. Симптоматично высказывание по этому поводу, процитированное в статье Е. В. Ткаченко, о том, что надо давать высшее образование так, чтобы рабочий, повышая свою квалификацию и профессионализм, не менял работу [5]. Поэтому мы считаем, что теоретический поиск и апробация модели социального партнерства учреждения профессионального образования – не дань моде, а, в первую очередь, потребность и самого образовательного учреждения, и его коллектива, и учащихся, и общества в целом.

В данной статье мы очерчиваем общую логику этого поиска, подчиненную следующей цели – оптимизировать систему обучения в колледже, встроить ее в контекст существующих социальных отношений, прежде всего на рынке труда города и региона, и тем самым внести посильный вклад в модернизацию содержания и форм профессионального образования.

Актуальность данного направления исследований подтверждается тезисом о том, что, поскольку система профессионального образования является неотъемлемой частью экономики страны, необходимы принципиально иные цели и способы ее модернизации, ориентированные на потребности индустрии и рынка труда [3].

Организационно-педагогическое обеспечение социального партнерства колледжа представляет собой совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических компонентов социального партнерства, которые обуславливают достижение нового качества среднего профессионального образования. К их числу относятся:

- 1) мероприятия по корректировке содержания и организационных форм профессионального образовательного процесса;
- 2) рефлексия согласованной деятельности социальных партнеров;
- 3) сопряжение требований, предъявляемых работодателем, государством, колледжем и студентами к содержанию и уровню профессиональной подготовки;

- 4) учет динамики этих требований, в условиях развития рынка труда;
- 5) механизм взаимосвязи социологических и маркетинговых исследований, результаты которых позволяют корректировать образовательный процесс, совершенствовать систему социального партнерства на основе анализа интересов и жизненных ценностей субъектов социального партнерства;
- 6) механизм согласования действий социальных партнеров и управления развитием партнерства;
- 7) условия, обеспечивающие функционирование системы социального партнерства.

При проектировании модели организационно-педагогического обеспечения социального партнерства колледжа нами использовалась логика от определения целевого ориентира к способу достижения цели и от него – к результату совместной деятельности. При этом целевой ориентир должен быть социально значимым, концентрирующим интересы всех заинтересованных сторон и диагностируемым. В ходе опытно-поискового исследования, согласования интересов личности, общества и государства, сопряжения требований к содержанию профессиональной подготовки государства, работодателей, колледжа и самого обучающегося в качестве целевого ориентира была определена подготовка конкурентоспособного специалиста с определенным набором качеств.

Способ достижения цели со стороны образовательного учреждения может быть обеспечен единством трех взаимосвязанных компонентов: развитием системы социального партнерства, созданием системы обеспечивающих условий и корректировкой образовательного процесса.

В ходе эксперимента постепенно выстраивалась многоуровневая система социального партнерства. I уровень – формирование и исполнение образовательного заказа. II уровень – трудоустройство выпускников. III уровень – адаптация на рабочем месте и карьерный рост [6].

1. *Формирование и исполнение образовательного заказа* (схема 1а). Организационно-педагогическое обеспечение этого уровня состоит из организации совместной работы с социальными партнерами на всех стадиях образовательного процесса, от этапа профориентации и работы с абитуриентами до этапа государственной итоговой аттестации, где дается оценка качества его профессиональной подготовки исходя из требований Государственного образовательного стандарта к знаниям, умениям и навыкам. А это – первый уровень (основа оценки конкурентоспособности специалиста), определяемый Государственной аттестационной комиссией.

2. *Трудоустройство выпускников* (схема 1б).

На этом уровне качество образования оценивается через сформированность ключевых компетенций: профессиональных, специальных, коммуникативных, социальных и др. Их соотношение меняется с изменением социального

заказа и с учетом особенности социального партнера (работодателя). Так, например, в службе сервиса в большей мере востребованы коммуникативные компетенции, а в машиностроении – специальные. Таким образом, качество знаний – как один из основных критериев конкурентоспособности – включает в себя инвариантный и вариативный компоненты. Инвариант соответствует требованиям Государственных образовательных стандартов в части знаний, умений, навыков, а вариатив определяется спецификой работодателя, его требованиями. И в этой части – широкое поле сотрудничества образовательного учреждения с социальными партнерами, в том числе переход к системным рефлексивным отношениям субъектов партнерства.

3. Адаптация молодого специалиста и его карьерный рост (схема 1в).

Именно на этом уровне на основе принципа обратной связи отрабатывается то взаимодействие между социальными партнерами и образовательным учреждением, которое может реально повлиять на содержание образования и организационно-педагогическое обеспечение работы на первом и втором уровнях. Для изучения развития рефлексивных отношений на этом уровне было разработано 3 анкеты. Одна – для изучения проблем социального партнерства в субъект – субъектных взаимодействиях юридических лиц. Две другие – для того же изучения, но во взаимодействии физических лиц. Исследование проводилось как среди выпускников (молодых специалистов, работающих на предприятиях и в учреждениях от 1 до 5 лет), так и среди руководителей и ведущих специалистов – работодателей, которые давали конкретную оценку деятельности молодого специалиста, пришедшего к ним из колледжа.

В процессе апробации модели были откорректированы содержание и организационные формы образовательного процесса в колледже на основе сопряжения требований к профессиональной подготовке специалиста, предъявляемые государством, работодателями, колледжем, студентами.

С использованием базы данных, полученных в результате взаимосвязанных маркетинговых и социологических исследований, были разработаны требования (как компонент организационно-педагогического обеспечения социального партнерства в колледже) к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника (по специальностям). При этом минимум знаний, умений и навыков по специальности определялся по формуле:

$$K_{\text{предл.}} = K_{\text{стандарт}} + K_{\text{доп.}},$$

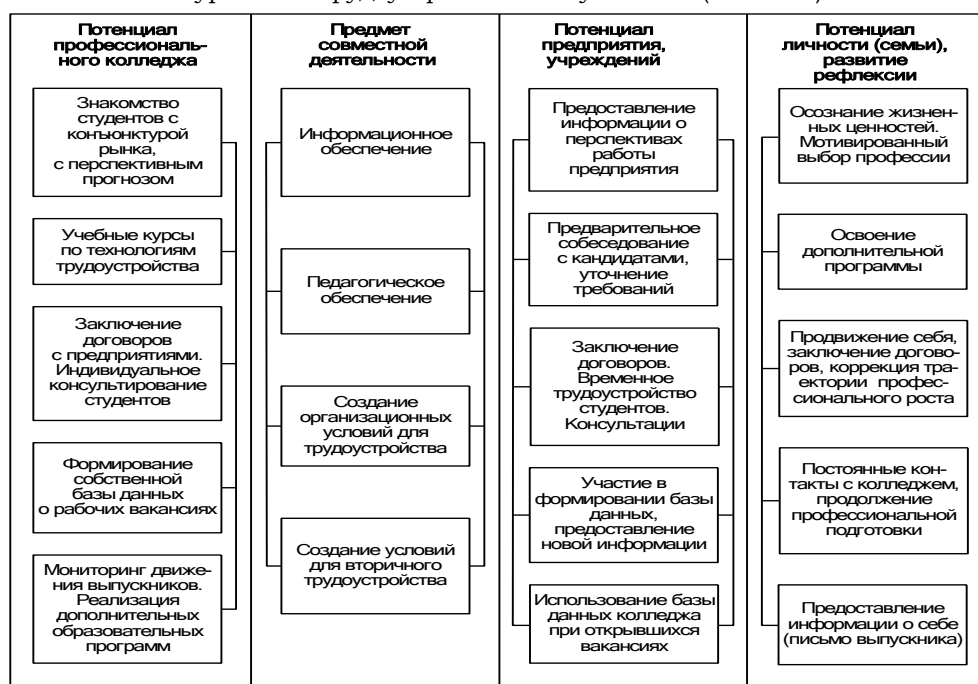
где: $K_{\text{предл.}}$ – предлагаемый колледжем на рынке труда уровень профессионального образования, $K_{\text{стандарт}}$ – уровень знаний, умений и навыков, определяемых Государственным образовательным стандартом СПО, а $K_{\text{доп.}}$ – знания, умения и навыки, превышающие требования ГОС.

Модель организационно-педагогического обеспечения социального партнерства профессионального колледжа

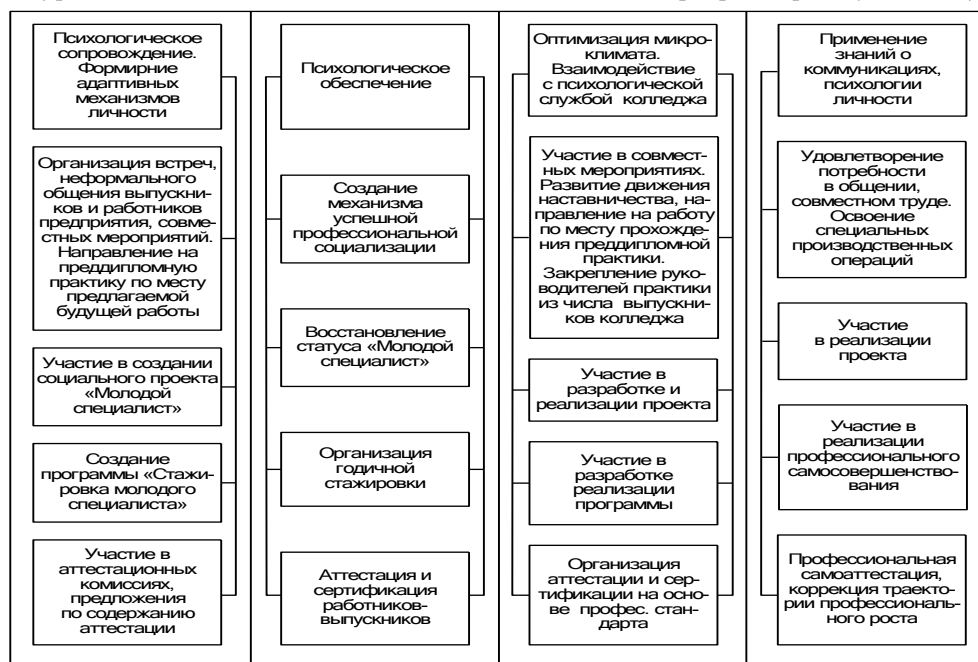
1 уровень – формирование и исполнение образовательного заказа (схема 1а)

Потенциал профессионального колледжа	Предмет совместной деятельности	Потенциал предприятия, учреждений	Потенциал личности (семьи), развитие рефлексии
Анализ спроса на образов. услуги. Профориентационная и рекламная деятельность	Профессиональная подготовка. Комплектование образовательного учреждения обучающимися	Информирование выпускников школ и родителей о предприятии, профессии, условиях работы, гарантиях. Целевое комплектование	Осознание жизненных ценностей. Мотивированный выбор профессии
Организация образовательного процесса. Учебно-методическое обеспечение	Теоретическая часть образовательной программы	Участие работников в образовательном процессе. Предоставление ГОСТов, технической документации	Мотивация к освоению ЗУН. Предложения к улучшению организации образов. процесса
Направление учащихся на практику, методическое сопровождение, программы, контроль, анализ результатов практической подготовки	Производственное обучение и производственная практика	Организация практики в соответствии с программой. Предоставление мастерских, лабораторий, оборудования для обучения	Самоанализ. Предложения по организации практики
Организация аттестационных испытаний на основе стандарта, требований работодателей	Аттестационные испытания обучающихся. Государственная итоговая аттестация	Участие в аттестационных комиссиях. Предложения по содержанию аттестации, содержанию образования	Самоаттестация. Предложения по самоаттестации. Построение траектории личного и проф. роста
Разработка заданий. Комплектование комиссий. Методическое и организационное обеспечение	Конкурсы профессионального мастерства	Разработка заданий. Участие в комиссиях. Ресурсная поддержка. Призы	Самооценка. Участие в конкурсах. Самоуважение и самоутверждение. Удовлетворение потребности в творчестве
Разработка учебной документации, спектра профессий на основе стандарта и требований работодателей	Содержание образования. Спектр профессий	Предложения по спектру профессий и востребованным компетенциям, включение в договор	Предложения по спектру профессий и востребованным компетенциям, по обновлению содержания образования
Создание условий для качественного образовательного процесса. Повышение квалификации педагогов	Ресурсы материально-технические, финансовые, кадровые	Предоставление ресурсов в соответствии с договором-заказом. Организация стажировки педагогов	Участие в финансировании
Попечительский совет с участием работодателей	Социальная поддержка обучающихся и педагогов	Пункты коллективного договора. Совместный профсоюз. Летний отдых учащихся. Стипендии и т. д.	Попечительский совет с участием родителей и студентов

2 уровень – трудоустройство выпускников (схема 1б)



3 уровень – адаптация молодого специалиста и его карьерный рост (схема 1в)



После окончания образовательного учреждения выпускник выходит на рынок труда и профессий. Его востребованность как специалиста находится в прямой зависимости от способности выполнять требования конкретного работодателя, те или иные производственные функции, поэтому дополнительный компонент содержания образования – это, в основном, требования работодателя.

Жесткая ориентация подготовки специалистов в профессиональном колледже на текущие потребности рынка труда не вполне оправдана. Само профессиональное образование может задавать «планку» потребностям рынка, формировать рыночный спрос на образовательные услуги и содержание образования. Ориентация на личность и ее жизненные ценности потребовали включения в Кдоп. еще и требований личности студента к знаниям и умениям (пропорционально возможностям колледжа). С учетом вышесказанного Кдоп. будет определяться квалификационными требованиями работодателей, дополнительными требованиями колледжа и личности.

Общая формула тогда примет вид:

$$Кпредд. = Кстандарт + Кдоп. раб. + Кдоп. кол. + К доп. лич.$$

Дополнительным компонентом образования определяется нарастание требований с целью обеспечения соответствия услуг образовательного учреждения ожиданиям социума. Соотнесение требований государственного стандарта и внешнего окружения с возможностями колледжа дает основания для изменений образовательного процесса в условиях социального партнерства.

Создание действующей системы социального партнерства с целью формирования профессионально компетентной, социально-адаптированной конкурентоспособной личности выпускника разрушает автономность профессионального колледжа в проектировании образовательного процесса.

Наша деятельность в избранном направлении подтвердила, что социальная роль партнеров динамична и вариативна; они могут быть заказчиками образовательных услуг, авторами требований, экспертами по выявлению соответствия знаний и умений студентов выдвигаемым требованиям, консультантами по нахождению оптимальных способов достижения образовательного результата, субъектами, непосредственно участвующими в образовательной деятельности.

Заинтересованность социальных партнеров в конечном результате обучения и воспитания обуславливает необходимость модернизации педагогической системы колледжа, изменений образовательного процесса на всех его этапах и взаимоотношений его участников.

Проведенная опытно-поисковая работа показала, что введение соответствующих изменений позволяет осуществлять подготовку личности, способную к конкуренции на рынке труда и к карьерному росту. Логика изменений образовательного процесса на основе социального партнерства, исходящая из инте-

гральных характеристик конкурентоспособной личности, позволила определить комплексные направления деятельности. Это:

- 1) формирование профессионального самоопределения личности;
- 2) обеспечение ее профессиональной специальной компетентности, адаптации и карьерного роста;
- 3) создание условий для приобретения коммуникативной культуры и способности к рефлексии.

В ходе исследования были рассмотрены каждое из этих направлений.

В процессе опытно-экспериментальной работы были определены два ведущих направления обеспечения профессиональной компетентности:

- *деятельностное* (знания, умения, навыки и способы осуществления профессиональной деятельности);
- *коммуникативное* (знания, умения, навыки и способы осуществления делового общения).

В ходе опытно-экспериментальной работы в профессиональном колледже были обеспечены организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетентности выпускников в условиях социального партнерства.

Эксперимент подтвердил рабочую гипотезу, что возможности профессионального колледжа по формированию социальной компетентности ограничены. Однако системное и грамотное применение технологий личностно-ориентированного образования создает условия для приобретения личностью навыков эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой гибкости.

Выпускники, способные достаточно успешно решать коммуникативные задачи и обладающие высокими организаторскими коммуникативными качествами, сумеют конструктивно решать возникающие перед ними производственные проблемы, что, в конечном счете, и будет характеризовать их высокую степень профессионализма.

В сфере обучения социальное партнерство направлено не только на решение проблемы *чему учить, на чем учить, как учить*, но и на решение проблемы *кто будет учить*. В условиях обновляющего производства жизненной необходимостью становится стажировка на предприятиях педагогов общепрофессиональных и специальных дисциплин, мастеров производственного обучения. К сожалению, надо признать, что в этом плане еще много нерешенных вопросов. Конкуренция на рынке высококвалифицированной рабочей силы, косность мышления и другие причины тормозят создание системы стажировки.

Таким образом, в ходе опытно-поискового исследования выявлен, апробирован и реализован необходимый комплекс взаимосвязанных компонентов организационно-педагогического обеспечения социального партнерства профессионального колледжа.

Формирование образовательного заказа профессионального колледжа должно отражать тенденции развития как общества в целом, так и регионального рынка в частности. Структура образовательных услуг и уровень профессиональной подготовки должны быть адекватны состоянию рынка труда и образовательным потребностям населения. Поэтому в данном контексте весьма актуально положение о том, что основным критерием эффективности социального партнерства служит реализация основной задачи учреждения профессионального образования – востребованность выпускника на рынке труда, а также востребованность самого образовательного учреждения, его способность расширять свой сектор рынка [4].

Содержание профессионального образования в условиях полисубъектности социального партнерства уже не может определяться только требованиями государственного образовательного стандарта, оно должно быть спроектировано на основе сопряжения требований, предъявляемых работодателем, государством, колледжем и студентами.

Требования к уровню и объему профессиональной подготовки специалистов со средним специальным образованием со стороны субъектов социального партнерства также динамичны, как и процессы, происходящие во внешней среде, поэтому составным компонентом организационно-педагогического обеспечения социального партнерства должен стать прогноз развития требований работодателя, государства, колледжа, студента.

Эффективность организационно-педагогического обеспечения социального партнерства повышается при условии, если мероприятия по корректровке содержания и организационных форм профессионального образовательного процесса будут основаны на рефлексии согласованной деятельности социальных партнеров, на установление активной обратной связи посредством системного мониторинга обучения студентов, трудоустройства и дальнейшего профессионального развития выпускников-работников.

Рефлексия деятельности социальных партнеров позволяет своевременно вносить необходимые изменения в содержание образования. При этом важно, что указанная рефлексия возможна на основе объективных критериев, позволяющих выстроить картину реальных результатов деятельности колледжа по установлению социального партнерства.

Таким образом, избранное направление исследовательского поиска находится в русле перехода к государственно-общественной модели управления профессиональным образованием, перераспределению этих функций в пользу работодателей, заказчиков кадров [3] и, в конечном счете, к большей открытости системы профессионального образования социуму, к ее динамичному развитию.

Литература

1. Кузьминов Я. Командирам необходимы войска. // Эксперт. 2003. № 26. С. 46.
2. Профессиональное образование в XXI веке. Материалы 2 международного конгресса по техническому и профессиональному образованию. Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999.
3. Смирнов И. П., Поляков В. А., Ткаченко Е. В. Новые принципы организации начального профессионального образования. М., ООО «Аспект», 2004. 32 с.
4. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования). М., ООО «Аспект», 2004. 32 с.
5. Ткаченко Е. В. О проблеме взаимодействия профессионально-педагогического и начального профессионального образования. // Образование и наука. 2003. № 3. С. 49.
6. Ткаченко Е. В., Панина Л. П., Сафонова Е. Г., Фицукова О. А. Социальное партнерство учреждений профессионального образования: теория, практика, механизмы реализации. Екатеринбург, Изд-во УрО РАН, 2003. 330 с.

*Статья представлена к публикации
академиком Российской академии образования
Е. В. Ткаченко*

УДК 377.014
ББК 74.564 (2)

ОПЕРЕЖАЮЩЕЕ РАЗВИТИЕ НПО: ЛОЗУНГ ИЛИ ПРИОРИТЕТ?

И. П. Смирнов

Ключевые слова: профессиональное образование, социальное партнерство, рынок труда, рабочие кадры, работодатель.

Резюме: Рассматриваются проблемы вхождения современной российской профессиональной школы в экономику страны и в систему партнерских отношений с работодателями.

Правительство Российской Федерации утвердило Концепцию модернизации российского образования на период до 2010 года, в которой сформулирована задача «опережающего развития» начального профессионального образования.

Задача «опережающего развития» является новой по своей постановке. Однако, уже сегодня важно сформулировать принципиальную позицию по этому вопросу. Прежде всего, понятие «*опережающее развитие*», на наш взгляд, следует трактовать не в традиционном патерналистском плане создания государством льготных условий для профессионального образования, а как обеспечение синергетического эффекта его ускоренного саморазвития путем введения в рыночные отношения и взаимодействия с социальными партнерами, реальным сектором экономики. Другими словами, требуется более активное движение к открытой системе профессионального образования.

Открытость как новое условие функционирования современной системы профессионального образования России предполагает ее широкое взаимодействие с социумом, органическую включенность в рыночные отношения с признанием приоритета заказчиков кадров.

В материалах II Международного конгресса ЮНЕСКО по профессиональному и техническому образованию (г. Сеул, 1999 г.) в качестве важнейшей задачи XXI века подчеркнута необходимость формирования «новых партнерских отношений между образованием и миром труда, обеспечивающих синергию всех секторов образования, промышленности и экономики». В России, по существу, игнорируется данная рекомендация ЮНЕСКО.

Есть основания утверждать, что современная российская профессиональная школа все еще находится в состоянии значительного отрыва от рынка труда в силу своей социальной замкнутости. По существу, сегодня она не несет ответственности перед отечественной экономикой, заказчиками кадров и продолжает функционировать как самодостаточная государственная система.

Вот почему недопустимо дальнейшее запаздывание с разработкой теории открытой системы профессионального образования как нового направления научных исследований, связанных с синергетикой и самоорганизацией, дополняющих общую теорию сложноорганизованных систем. Именно такое запаздывание научного обеспечения объясняет неудачу реформ профессионального образования в России последнего десятилетия, фактически представляющих продленный в новое время прошлый опыт монопольного государственного управления.

В научных исследованиях и стратегическом планировании не учитывается, что система профессионального образования, в отличие от общеобразовательной школы, включенной только в социальную сферу, является одновременно и неотъемлемой частью экономики страны. Это предполагает иные цели и способы ее модернизации, ориентированные, прежде всего, на потребности индустрии и рынка труда.

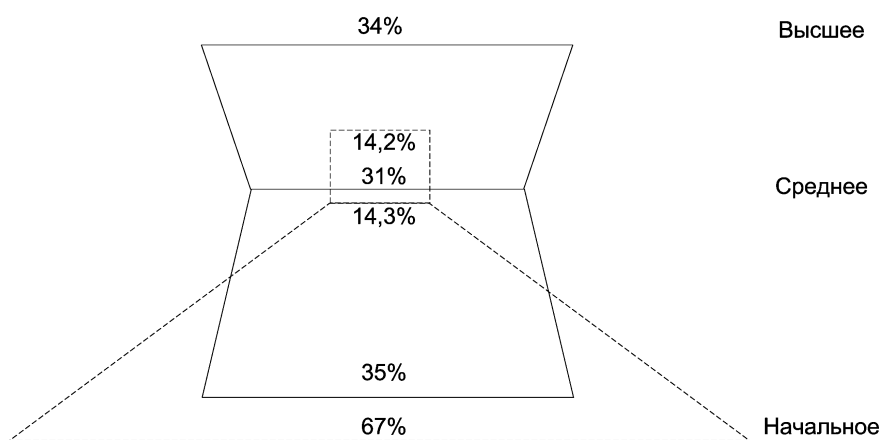
Выделение подобного приоритета – отнюдь не возврат к технократизму, не игнорирование конституционного права граждан России на выбор профессии

и вида труда. В максимальном сопряжении интересов личности и экономики, социума в целом мы видим стратегический путь гармонизации рыночных отношений, которые все более прочно утверждаются в нашей стране. Здесь же – ключ к решению многих социальных проблем современного общества.

Во второй половине 2003 г. Институтом развития профессионального образования Министерства образования РФ, Академией профессионального образования совместно с Российским союзом товаропроизводителей (работодателей) проведено пилотное социологическое исследование оценки российскими работодателями качества подготовки квалифицированных кадров для современного сектора экономики. Особое внимание было уделено кадрам квалифицированных рабочих в связи с тем, что до 90% вакансий на рынке труда России в последние годы составляют рабочие должности.

По специально разработанной анкете осуществлен опрос большой группы предприятий шести регионов России. Результаты исследования показывают, что по уровню профессиональной подготовки кадров, работающих на предприятиях базовых отраслей промышленности, соотношение специалистов с высшим (14%), средним профессиональным образованием (14%) и рабочих с начальным профессиональным образованием (72%) составляет пропорцию 1:1:5. В то же время реальная структура их выпуска из государственной системы профессионального образования иная – 1:1:1. Таким образом, обнаруживается значительный перекося, хорошо видимый на диаграмме 1.

Диаграмма 1



Соотношение структуры кадров на обследованных предприятиях (пунктирная линия) и структуры подготовки кадров в учебных заведениях России (сплошная линия)

Нерегулируемая структура выпускаемых системой профессионального образования России кадров оборачивается для молодежи безработицей, а для экономики – замещением рабочих должностей выпускниками учреждений среднего и высшего образования. Оба эти направления бесперспективны и со временем могут стать опасными. По оценке экспертов Всемирного банка, подобные тенденции могут иметь для России «разрушительные последствия» ввиду несоответствия системы образования социально-экономическому устройству общества.

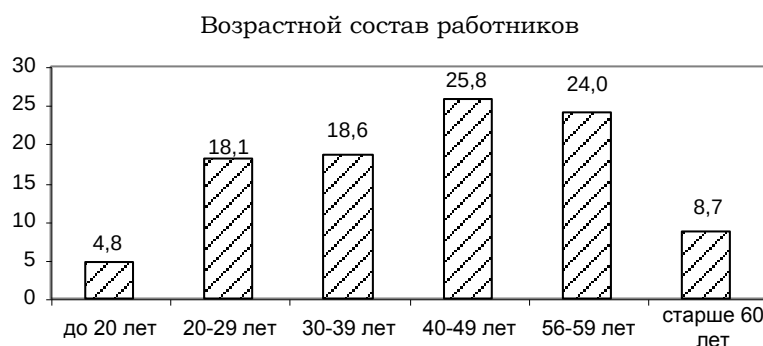
Избыточное производство выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования и связанный с этим низкий уровень их трудоустройства, по нашим подсчетам, ведет к расходованию примерно 50% выделяемого для этих целей государственного бюджета на подготовку кадров, не востребуемых рынком труда. По этому поводу Президент России В. В. Путин в своей предвыборной речи вынужден был заметить: «Что касается образования, то сейчас это самая большая статья расходов бюджета... Государство этим предметно не занимается, а значительная часть бюджетных средств тратится впустую».

Одновременно наше исследование позволило установить, что даже в условиях медленно обновляющихся технологий и развития производства (что характерно для нынешнего состояния экономики) в базовых отраслях существует дефицит квалифицированных кадров. При более интенсивном обновлении производства, тенденции которого начали проявляться только в последние годы, можно ожидать возрастание спроса на высококвалифицированную рабочую силу.

Об этом свидетельствует и такой показатель, как возрастной состав работающих (диаграмма 2). «Молодежная» группа среди них (до 30 лет) составляет 22,9%, в то время как потенциально «пенсионная» группа (свыше 50 лет) составляет более значительный компонент структуры – 32,7%. Последнее говорит о том, что уже имеющийся в настоящее время дефицит квалифицированных кадров в будущем может возрасти.

Расчеты показывают, что уже в ближайшие пять лет почти треть рабочих может уйти на пенсию. Ежегодно из экономики России будет выбывать по возрасту около 2 млн. рабочих, а годовой выпуск из учреждений НПО сегодня составляет лишь 645 тыс. человек. Таким образом, пополнение рабочих кадров отстает от темпов естественной убыли в три раза. Тем более, что почти половина обследованных предприятий (45%) уже в ближайшие 1–2 года прогнозируют небольшой (от 5% до 20%) рост численности персонала. Данная постановка вопроса требует того, чтобы в практических делах Правительства и Министерства образования и науки РФ выдвинутый ими курс «опережающего развития» начального профессионального образования превратился из лозунга в предмет реальной заботы.

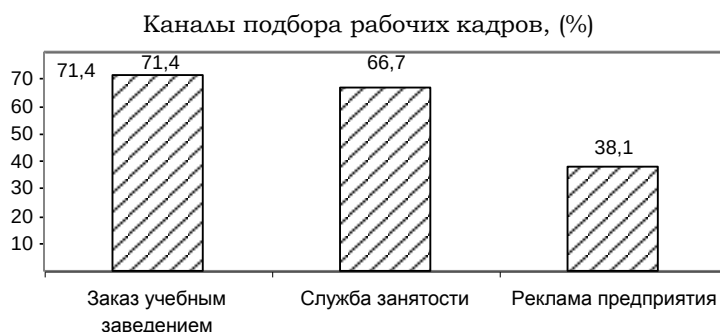
Диаграмма 2



Имеется еще один важный стимул решения этой проблемы. В России начинается демографический спад численности молодежи. Прогнозируется, что к 2010 году число выпускников общеобразовательных школ будет меньше, чем сегодня прием абитуриентов в высшие учебные заведения. Таким образом, учреждения начального и среднего профессионального образования могут полностью лишиться своего контингента учащихся. А экономика получит пополнение, состоящее только из «белых воротничков». Однако, относительно невысокий уровень развития производства и технологий в России еще требует значительного количества «синих воротничков» и даже работников «без воротничков».

Как показало исследование, основными каналами подбора рабочих кадров для обследованных предприятий являются (по мере уменьшения востребованности) следующие:

Диаграмма 3



В первую очередь важно заметить, что учебными заведениями не утрачена связь с предприятиями. К ним обращаются 71,4% работодателей. Следует и далее расширять это поле деятельности, в рамках которого возможно совер-

шенствовать и интенсифицировать усилия по укреплению и развитию отношений социального партнерства. Несомненно, характер и содержание таких отношений должны соответствовать требованиям нового времени. Взамен прежних административных отношений необходимо укреплять и расширять договорные, взаимовыгодные отношения учебных заведений с предприятиями.

Работодатели с тревогой оценивают уровень конкурентоспособности работников различных категорий на мировом рынке (вопрос задавался в связи с планируемым вступлением России во Всемирную торговую организацию).

Оценка конкурентоспособности работников различных уровней профессиональной подготовки на мировом рынке

Уровень профессиональной подготовки	Оценка, %		
	В основном «да»	В основном «нет»	Совсем «нет»
Специалисты с высшим образованием	70,0	30,0	–
Специалисты со средним профессиональным образованием	61,9	28,6	9,5
Рабочие с начальным профессиональным образованием	55,0	35,0	10,0

Работодателями России осознается тот факт, что интеграция в мировое экономическое пространство выявит реальное отставание квалификации работников от общих требований. Особенно беспокоит работодателей возможное отставание квалифицированных рабочих кадров (45%). Этот факт должен стимулировать деятельность системы НПО по пересмотру содержания обучения в рамках государственных образовательных стандартов с тем, чтобы поднять их до мирового технологического уровня. В этом процессе необходимо объединение усилий системы образования и производства.

Результаты проведенного исследования показывают, что предприятия нуждаются, в первую очередь, в рабочих кадрах высокой квалификации: 5–6 разряды (если измерять по 6-разрядной шкале). Это отмечают 81% опрошенных респондентов. Между тем, в настоящее время около 70% выпускников системы НПО страны получают 3 разряды и только 30% – четвертые, что значительно отличается от пожеланий работодателя.

85,7% работодателей предпочитают иметь рабочие кадры с наличием полного среднего (11 классов) образования. Такая потребность должна быть осознана системой НПО и органами управления образованием, чтобы окончательно снять еще сохраняющиеся сомнения в целесообразности интеграции программ общего среднего и начального профессионального образования.

Большинство работодателей выражает желание активно участвовать в решении проблем подготовки рабочих кадров. 71,4% из них готовы дополни-

тельно финансировать подготовку рабочих повышенной квалификации. Многие из опрошенных не ограничивают возможности подготовки кадров каким-либо одним каналом. Они высказываются за наличие выбора в этом вопросе. Но только 47,6% отдают предпочтение учебным заведениям, а 57,1% предпочитают готовить рабочие кадры непосредственно на предприятиях.

Как позитивный момент следует отметить сохранение (на 66,7% охваченных исследованием предприятиях) постоянно действующей системы переподготовки и повышения квалификации рабочих. На остальных предприятиях переподготовка осуществляется по мере необходимости. В целом рабочие проходят повышение квалификации с регулярностью:

- один раз в 3 года – 23,8%;
- один раз в 5 лет – 47,6%;
- время от времени – 28,6%.

Как видно, по мере углубления рыночных отношений формирование института социального партнерства в России идет все более активно. В то же время уровень взаимодействия системы профессионального образования и работодателей на современном этапе можно охарактеризовать как неустойчивый и незавершенный. Характерной чертой российской модели социального партнерства остаются значительная роль государственных структур в формирующейся системе регулирования и слабая активность союзов работодателей. Во многом это связано с разобщенностью работодателей, что серьезно затрудняет выработку их общей позиции и снижает эффект партнерства.

Большинство предприятий утратило характерную для прежних лет заинтересованность в обеспечении учреждений профессионального образования оборудованием, инструментами, трудоустройстве выпускников. Случаи оказания материальной помощи учреждениям профессионального образования со стороны работодателей сегодня очень редки. Более того, ряд предприятий теперь требует оплаты за прохождение учащимися на их базе производственной практики.

И, тем не менее, медленный, но последовательный переход к рыночной экономике становится в России важным фактором развития рынка труда и заставляет предприятия уделять возрастающее внимание профессиональной подготовке кадров. Это, в свою очередь, консолидирует усилия всех заинтересованных сторон и стимулирует создание механизма социального партнерства в сфере профессионального образования.

Однако, очевидная заинтересованность всех участников системы социального партнерства в скорейшем ее становлении еще не означает, что данный процесс имеет самоорганизующий характер. Помехой этому являются не только субъективные причины: инерционность мышления многих руководителей

индустрии и образовательных учреждений, отсутствие должного контакта между органами управления образованием и службой занятости, но и объективные: отсутствие законодательной базы для формирования такого партнерства, системы налогообложения, стимулирующих уровень профессионализма кадров на предприятии и пр. Президент РФ отклонил предложенный Государственной Думой проект закона «О начальном профессиональном образовании». Одна из причин – отсутствие достаточных средств государственного бюджета на эти цели.

Адаптация системы профессионального образования России к рыночным условиям предполагает ее жесткую нацеленность на конечный результат – трудоустройство выпускников. Старые механизмы их распределения не вписываются в новую экономическую ситуацию.

Критерием эффективности социального партнерства служит реализация такой основной задачи образовательного учреждения, как востребованность выпускников на рынке труда. Причем, не только конкретные проценты их трудоустройства, но и качество предлагаемой работы, длительность закрепления на рабочем месте.

Поэтому тем более актуальным является привлечение работодателей к проблемам профессионального образования. Учебные заведения в новых социально-экономических условиях сами становятся субъектом рыночных отношений и, как все участники рынка, обязаны ориентироваться исключительно на потребности своего клиента. Это непременное условие жизнеспособности образовательного учреждения и эффективности его функционирования.

Необходимым условием успешной деятельности учреждений профессионального образования должны стать шаги по мотивации педагогических коллективов на проведение во многом необычной для них работы: изучение рынка труда, уточнение квалификационных требований работодателей, отслеживание меняющейся структуры профессий, поиск совместных взаимовыгодных проектов, уяснение конкретных интересов своих социальных партнеров, повышение собственной конкурентоспособности путем развития объемов и качества образовательных услуг.

Важно общее осознание того, что социальное партнерство в России неизбежно должно стать естественной формой существования системы профессионального образования. И ознаменовать движение к социально открытому образованию, а от него – к открытому обществу.

*Статья представлена к публикации
академиком Российской академии образования
Е. В. Ткаченко*

УДК 378
ББК Ч 48

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ ПРИ КОМПЬЮТЕРНОМ СОПРОВОЖДЕНИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

И. Р. Сташкевич

Ключевые слова: курсанты, информатизация, познавательная самостоятельность, интегральное качество личности, дидактическая компьютерная среда.

Резюме: В статье рассматриваются теоретические основы развития познавательной самостоятельности курсантов военных вузов как интегрального профессионально значимого личностного качества при компьютерном сопровождении теоретической подготовки, реализующей проектно-технологический принцип профессионального обучения.

Реформирование армии и системы военного образования выдвинули на передний план **проблему повышения качества подготовки в военных вузах.**

Современная армия должна состоять из профессионалов, обладающих не только *высоким уровнем профессиональных знаний*, но и сформированными *профессионально значимыми личностными качествами*, адекватными содержанию профессиональной деятельности военнослужащих.

Уровень развития современной военной техники, сложность задач, стоящих перед военными специалистами, требуют от выпускников военных вузов сформированности умения *анализировать* большое количество иногда противоречивой информации в динамической обстановке и *способности к самостоятельному решению* сложных проблем. Поэтому одним из профессионально значимых качеств личности военного специалиста является *самостоятельность*, формируемая и развивающаяся в учебном процессе как познавательная самостоятельность.

Отметим, что развитие этого качества у курсантов находится в противоречии с условиями организации учебного процесса и жизнедеятельности военного вуза. Проблем тут несколько. 1) Курсанты военных вузов получают два образования: светское (регламентируемое образовательными стандартами на гражданскую специальность) и военно-специальное (обозначенное в квалификационных требованиях специалиста). 2) Курсанты, получая два образования, совмещают обучение с несением воинской службы. 3) Жизнедеятельность курсанта регламентируется уставом, что ограничивает свободу в самоорганизации процесса обучения, свободу выбора. Сама система военной подготовки проти-

воречива. С одной стороны, на выходе требуется получить самостоятельного, инициативного, творческого специалиста, а с другой стороны, военная организация не способствует развитию инициативы и самостоятельности.

Развитие познавательной самостоятельности как интегрального качества личности офицера следует рассматривать как одну из целей профессионального военного образования, достижение которой возможно при адекватном выборе дидактических подходов и средств их реализации в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов. Главная особенность большинства новых технологий в высшем образовании состоит в том, что они в основном базируются на современных персональных компьютерах. Проблема внедрения современных компьютерных технологий в образовательный процесс военных вузов настолько важна и актуальна, что нашла свое отражение в концепции информатизации системы военного образования Министерства обороны России. По оценкам специалистов, необходимость применения информационных технологий обучения в высшей военной школе обусловлена, как минимум, тремя факторами: 1) совершенствованием образцов вооружения и военной техники и, как следствие, усложнением управления их эксплуатации, производством, испытаниями, ремонтом и восстановлением; 2) усложнением профессиональных образовательных программ за счет усиления фундаментальной подготовки, регламентируемой образовательными стандартами, и сокращением, в связи с этим, времени на военно-профессиональную подготовку; 3) снижением интеллектуального уровня абитуриентов, поступающих в высшие военно-учебные заведения.

В концепции информатизации высшего образования России отмечается, что цель информатизации образования состоит в радикальном повышении эффективности и качества подготовки специалистов, т. е. подготовки кадров с новым типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества. Однако имеющиеся в настоящее время компьютерные педагогические программные продукты не задают цель формировать те качества личности, которые обеспечивают подготовку творческих специалистов, способных видеть противоречия, самостоятельно формулировать и решать проблемы. Это связано с тем, что решение проблемы – это всегда творческий процесс, который либо невозможно, либо трудно алгоритмизировать.

Наши многолетние исследования дают основание утверждать, что система компьютерного сопровождения учебного процесса не только позволяет смягчить противоречия военного образования, но и создает условия для развития познавательной самостоятельности курсантов в процессе его получения.

Под познавательной самостоятельностью принято понимать качество личности, характеризующееся *стремлением* и *умением* без посторонней по-

мощи овладевать знаниями и способами деятельности и творчески применять их для решения познавательных задач. Самостоятельность, являясь одним из неперенных качеств квалифицированного военного специалиста, предполагает такой уровень развития личности, на котором сформирована способность самостоятельно формулировать цель деятельности; актуализировать для ее выполнения необходимые знания и способы деятельности; планировать свои действия; соотносить результат деятельности с поставленной целью и корректировать свои действия в зависимости от результатов самоанализа. Опираясь на работы Т. И. Шамовой [5], мы выделяем три взаимосвязанные и взаимообусловленные компонента познавательной самостоятельности, которые в реальном процессе обучения расчленять можно лишь условно: *мотивационный, содержательно-операционный и волевой*. Развитие познавательной самостоятельности можно диагностировать, если в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности наблюдается положительная динамика всех трех компонентов: *мотивационного* – от любопытства через эпизодическое осознанное стремление познать новое к устойчивому стремлению к постоянной умственной деятельности; *волевого*, выражающегося в стремлении преодолевать познавательное затруднение; *содержательно-операционного* как системы ведущих знаний и способов учения (интеллектуальных, общих учебных навыков и специальных умений по предмету). Самостоятельность, при этом, направленно развивается от репродуктивного уровня через частично-поисковый к исследовательскому.

Являясь качеством личности, познавательная самостоятельность реализуется в деятельности. Систематическое проявление познавательной самостоятельности в учебном процессе становится привычной нормой поведения [3]. Следовательно, самостоятельность можно рассматривать в двух взаимозависимых плоскостях: как черту личности и как характеристику деятельности курсанта в учебном процессе. Второе участвует в формировании и развитии первого.

Мы рассматриваем *познавательную самостоятельность как интегральное качество личности*, имеющее внутреннюю и внешнюю стороны, которое, *во-первых*, как внутреннее качество личности может развиваться в процессе обучения в военном вузе при *целенаправленной* организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов; *во-вторых*, во внешнем проявлении является средством, обеспечивающим в зависимости от уровня ее сформированности: 1) успешность обучения в вузе (особенно в военном в силу его специфики); 2) становление и развитие профессиональной компетентности военного специалиста в процессе обучения; *в-третьих*, в единстве внутренней и внешней сторон выступает как фактор успешности дальнейшей профессиональной деятельности.

Система компьютерного сопровождения учебного процесса обладает развивающим эффектом в том случае, если в процессе ее применения реализуется *проектно-технологический* дидактический принцип профессионального обучения [4], который позволяет отойти от предметоцентризма с ориентацией на «среднего учащегося» и создать условия для саморазвития и самореализации курсантов. При обосновании проектно-технологического принципа мы исходили из следующих базовых положений.

- Понятие *принцип* определяется [1] как 1) основное, исходное положение какой-либо теории, учения, науки, мировоззрения; и 2) основа устройства и принципа действия некоторого устройства. Это дает основание считать, что принцип выполняет двоякую роль. С одной стороны, он выступает как центральное понятие теории (концепции), с другой – как принцип действия, предписания к деятельности.

- В. И. Загвязинский [2] определяет *принцип обучения* как инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, методологическое отражение познанных законов и закономерностей; знания о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики. Он полагает (и мы разделяем его точку зрения), что принцип, являясь результатом теоретического исследования, служит ориентиром для конструирования практики.

- Поскольку принципы обучения всегда отражают зависимость между объективными закономерностями учебного процесса и целями обучения, постольку изменение целей обучения с необходимостью требует и *корректировки* принципов обучения.

Проектно-технологический принцип профессионального обучения позволяет реализовать двуединую цель профессионального военного образования: формирование качественных знаний, имеющих высокую практическую направленность, и развитие профессионально значимых личностных качеств в процессе получения знаний.

Технологичность, то есть гарантированность достижения целей, обеспечивается специальным образом построенной обучающей средой, в которой разворачивается самостоятельная учебно-познавательная деятельность. *Обучающая среда* должна обладать такими *внутренними свойствами*, чтобы при самостоятельном проектировании курсантами своей деятельности в ней, способы деятельности выступали как прямой продукт обучения, необходимый и достаточный для достижения двуединой цели профессионального образования.

При реализации этого принципа процесс обучения в вузе основывается на самостоятельном *проектировании* курсантами учебно-познавательной деятель-

ности при работе в обучающей среде. При этом проект строится в соответствии с целью каждого этапа обучения и определяет его содержание, особенности деятельности и ее результат. Содержательная сторона отражает смысл, вкладываемый как в общую цель, так и в каждую конкретную задачу. Деятельностная сторона определяет взаимодействие курсантов и преподавателей, организацию и управление процессом обучения. Результативная сторона отражает эффективность проекта, выступающего инструментом и средством обучения, характеризует достигнутые сдвиги в соответствии с поставленной целью.

Таким образом, проектно-технологический принцип предполагает специфическую организацию самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов на основе ее индивидуального проекта, что обеспечивается специфической деятельностью преподавателя – разработчика среды, который через обучающую среду управляет этим проектом. Среда может реализовываться различными способами и средствами, например, компьютерными.

Под *дидактической компьютерной средой* мы понимаем совокупность условий, реализуемых компьютером в качестве специально разработанного педагогического программного продукта предметной области учебной дисциплины для развертывания самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов на основе ее индивидуального проектирования, интегрирующей в себе как компоненты деятельности обучающего, так и компоненты деятельности учащегося.

При разработке ДКС следует хорошо представлять себе, с какой целью ее предполагается использовать в учебном процессе. Проектно-технологический принцип позволяет сформулировать исходные требования к дидактической компьютерной среде, которые следует учитывать уже на этапе методической разработки и написания среды сценария для последующей программной реализации. Дидактическая компьютерная среда должна обеспечивать:

1. Создание условий для проектирования курсантами самостоятельной учебно-познавательной деятельности путем синтеза внешнего управления таковой и саморегуляции учащимися своей деятельности;
2. Повышение качества усвоения учебного материала за счет использования компьютерной геометрии, графики и высокого интерактивного режима работы (согласно данным педагогической литературы, специалисты, осваивавшие в студенческие годы учебный курс «с картинками» и «без картинок», обычно принципиально отличаются друг от друга по *стилю мышления* в дальнейшем);
3. Ориентацию на конкретный вид познавательной деятельности обучаемых (репродуктивную или творческую) за счет интеграции проблемного и программированного подходов;

4. Активность дидактической компьютерной среды, не только предъявляющей учебную проблему, но являющейся одновременно «экспериментальной площадкой» для развертывания самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсанта на основе ее индивидуального проектирования;

5. Дружественный интерфейс, создающий комфортность и повышение мотивации обучения, стимулирующий желание преодолевать познавательные затруднения;

6. Гарантированность успеха при настойчивости и прикладывании интеллектуальных усилий (при этом формируется мотивация достижения, определяемая по уровням интеллектуальной активности: стимульно-продуктивной, эвристической, креативной);

7. Органическое встраивание дидактической компьютерной среды в общий процесс изучения учебной дисциплины, обеспечивающее возможность ее внеаудиторного (во время самоподготовки, обязательной по распорядку дня в военном вузе) использования (при обеспечении высокой мотивации учебно-познавательной деятельности в ДКС даже слабо успевающие курсанты работают с ней во внеаудиторное время);

8. Предоставление необходимой информации для автономной работы.

Целенаправленность учебно-познавательной деятельности в дидактической компьютерной среде обеспечивается ее *направленностью*, которая, в свою очередь, определяет содержательное наполнение, процессуальную сторону учебно-познавательной деятельности и особенности влияния на познавательную направленность мотивационной сферы курсантов, то есть те компоненты, которые обуславливают конкретную наполняемость блоков дидактической компьютерной среды: предметно-информационного; процессуального; контрольного – и в итоге определяют ее структуру.

В зависимости от направленности дидактические компьютерные среды можно классифицировать как *информационно-алгоритмические* и *проблемно-эвристические* (учебно-исследовательские). При работе в информационно-алгоритмических средах проект деятельности курсантов направлен на освоение типового алгоритма решения, в процессе работы в проблемно-эвристических средах проект деятельности состоит в нахождении некоего пути решения проблемы. Используя дидактические компьютерные среды различной направленности, можно структуру любой учебной дисциплины обеспечить сопутствующим компьютерным сопровождением, а значит, и создать условия для самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов, ориентированной на усвоение обобщенных способов решения задач (как типовых, так и проблемных), что неизбежно влечет развитие содержательно-операционного компонента познавательной самостоятельности. Уникальность ДКС в том, что она может

выступать в двуедином качестве: как средство моделирования изучаемого объекта или явления и одновременно как средство моделирования необходимых действий и операций с ними.

Основа компьютерной реализации проектно-технологического принципа – самоанализ обучаемыми видеоинформации результатов компьютерного моделирования процессов в учебных и квазипрофессиональных задачах. Проект деятельности превращается в средство достижения результата. При реализации этого принципа компьютерные технологии влияют на все этапы процесса обучения и обеспечивают его эффективность.

Построение самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсанта в дидактической среде на основе индивидуального проекта возможно при выполнении ряда требований, определяющих «поле самостоятельности» дидактической компьютерной среды. Среда должна обеспечивать возможности для 1) самостоятельного планирования путей решения поставленной задачи; 2) самоанализа результатов конкретного действия на этапах решения проблемы; 3) самокорректировки действий в зависимости от результатов самоанализа. Это достигается за счет визуализации этапов решения проблемы и высокого интерактивного режима работы с обучающей средой, предполагающего обязательные ответные действия курсантов на каждом этапе диалогового разрешения проблемы. Уникальные возможности машинной графики для свободного манипулирования изучаемыми объектами и их поведением создают такие условия.

Регулирование (технологизирование) проектирования самостоятельной учебно-познавательной деятельности осуществляется именно «полем самостоятельности среды», которое задается в процессе разработки дидактической среды и определяет возможную вариативность уровня проблемности и адаптивность среды. Интерфейс среды проектируется так, чтобы курсант имел возможность для маневрирования в организации деятельности. Анализ экранной информации, которая появляется после запуска среды, позволяет составить индивидуальный проект деятельности. Так, например, на рис. 1 приведен интерфейс ДКС по исследованию системы автоматического сопровождения цели по дальности (АСД)*.

Поле самостоятельности этой среды позволяет исследовать, во-первых, систему АСД различной структуры (астатическую первого, второго порядка и с учетом импульсного элемента), во-вторых, различные характеры движения цели (постоянную дальность, движение с постоянной скоростью, с постоянным ускорением и совершение маневра), в-третьих, получать при этом для анализа две группы характеристик системы – частотные и временные. При работе в такой среде гарантировано достижение учебных целей и созданы условия для самореализации курсанта.

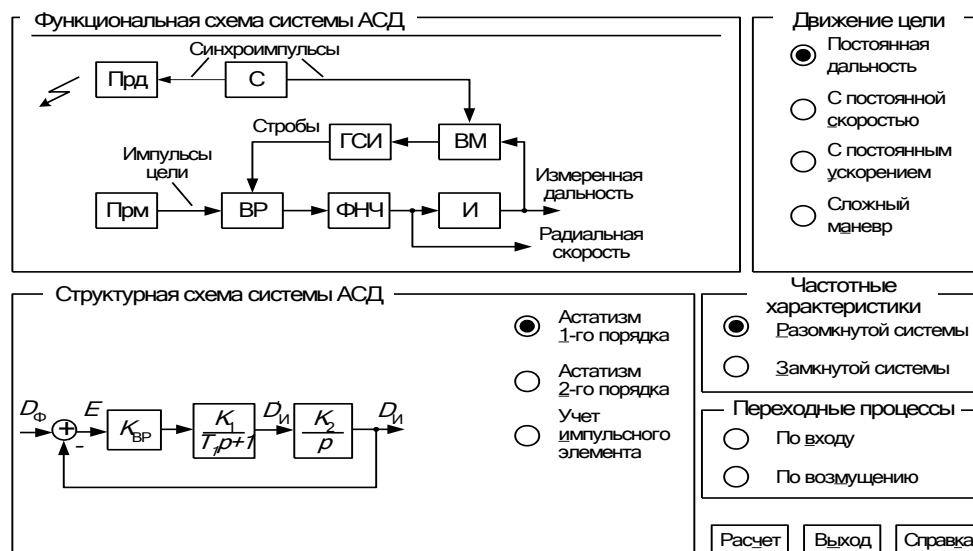


Рис. 1. Основной экран ДКС по исследованию системы автоматического сопровождения цели по дальности

ДКС разработана заведующим кафедрой радиоэлектроники и автоматики Челябинского военного авиационного института штурманов (ЧВАИШ) А. А. Кошечевым и используется в виде лабораторной работы.

Широкое «поле самостоятельности», с одной стороны, повышает возможности для маневрирования при проектировании деятельности, а с другой, понижает технологичность с точки зрения гарантированности достижения целей. Курсант может просто растеряться в обилии возможностей при работе с дидактической компьютерной средой с широким «полем самостоятельности» и не выполнить задание, или потратить большое количество времени на изучение возможностей среды (что не всегда входит в учебные цели). Таким образом, оба компонента проектно-технологического принципа находятся в диалектическом единстве, и при разработке конкретной методики на его основе это необходимо обязательно учитывать. Так, например, работу в среде широким «полем самостоятельности» можно сопровождать учебно-методическими материалами:

1) рекомендациями по выполнению задания, которые могут быть выполнены как инструкции по работе с жесткой детерминацией деятельности курсантов или как эвристические предписания, которые предпочтительней с точки зрения развития мышления;

2) *журналами отчетов по выполнению задания*, заполнение которых определенным образом направляет разработку курсантом проекта деятельности.

После предъявления проблемы дидактической компьютерной средой и осознания ситуации затруднения курсантом, обусловившего познавательную направленность мотивов, познавательные действия протекают в следующей логической последовательности: 1) осознание проблемы и актуализация известных фактов, необходимых для ее разрешения; 2) выдвижение гипотезы; 3) конкретное действие по проверке гипотезы; 4) самоанализ полученного результата; 5) корректировка действий в зависимости от результатов анализа.

Последовательность действий обучаемых циклически повторяется со второго по пятый пункт до тех пор, пока проблема не будет разрешена. Естественно, что число повторений цикла тем меньше, чем выше актуальный уровень развития обучаемых: владение операциями анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения, специальными умениями по изучаемой дисциплине; чем больше развиты критичность и гибкость мышления. Поскольку использование перечисленных операций циклически повторяется, а для курсантов с низким актуальным уровнем повторяется многократно, постольку развивается и совершенствуется умение ими владеть. Фактически происходит взаимодействие аналитико-вербальных и эмоционально-образных способов описания изучаемых явлений, которое связано с балансом активности левого и правого полушарий мозга человека. Это дает основания предполагать, что совершенствуются интеллектуальные, общие учебные навыки и специальные умения по изучаемой дисциплине (содержательно-операциональный компонент познавательной самостоятельности).

Дидактическая компьютерная среда, с одной стороны, провоцирует интеллектуальное затруднение путем предъявления задачи вариативного уровня проблемности и необходимость принимать самостоятельное решение по проектированию деятельности. С другой стороны, она является экспериментальной площадкой для разрешения этого затруднения и предусматривает определенные действия обучаемых, сопровождающиеся обязательными сопутствующими моторными действиями, подтверждающими сделанный выбор. Сравнение последовательности действий обучаемых по разрешению проблемы, предусмотренной дидактической компьютерной средой, с *этапами развития волевого поступка* (борьба мотивов; выработка плана действий; принятие решения; выполнение решения; анализ выполненного действия) выявляет их корреляцию. Следовательно, организованная подобным образом самостоятельная учебно-познавательная деятельность среди прочих *способствует воспитанию*

волевых качеств личности обучаемых и развитию волевого компонента познавательной самостоятельности, особенно значимого для военных специалистов.

Использование компьютера в учебно-познавательной деятельности не гарантирует повышения познавательной мотивации, а в случаях использования неэффективных программных сред резко снижает таковую даже у курсантов с ярко выраженным познавательным интересом. На этапе педагогической разработки дидактической компьютерной среды следует обеспечить (в содержательном и процессуальном плане) такую учебную ситуацию, которая будет способствовать принятию учащимися учебных целей, значит, и стимулировать положительную мотивацию учения. А регулирующая роль мотивов проявляется в том, что общая спонтанная активность учащихся принимает форму именно интеллектуальной инициативы, наличие которой повышает качество учебно-познавательной деятельности. Неповторимость учебных ситуаций, стимулированная мотивацией учения, определяется конкретным содержанием учебного материала, с одной стороны, и индивидуальными психофизиологическими особенностями курсанта, с другой. Уникальность дидактической компьютерной среды в том, что она может обеспечить условия для реализации самовыбора курсанта, что способствует, с одной стороны, развитию познавательной мотивации. С другой, компьютерная среда провоцирует проблемную ситуацию и предполагает деятельность по разрешению проблемы, что является одним из наиболее эффективных приемов формирования мотивов стимулирования учебно-познавательной деятельности. Технологичность среды, базирующаяся на интеграции программированного и проблемного подходов путем программирования уровня проблемности проекта, создает ситуацию, когда курсант вне зависимости от своего актуального уровня раньше или позже разрешит познавательное затруднение. Это формирует уверенность в достижении поставленной цели, сопровождающуюся положительным эмоциональным подкреплением, что приводит к повышению познавательной мотивации (развитию мотивационного компонента познавательной самостоятельности).

Следовательно, дидактическая компьютерная среда является основным элементом системы компьютерной поддержки учебного процесса в военном вузе и фактором, обеспечивающим положительную динамику всех компонентов познавательной самостоятельности курсантов высшей военной школы, если в ней практически реализуется проектно-технологический принцип профессионального обучения путем 1) синтеза внешнего управления дидактической компьютерной средой и самоуправления учащихся, ею предусмотренного, на основе самостоятельного планирования курсантами этапов решения предъявленной задачи; самоанализа результатов этапа решения задачи; самокоррекции действий учащимися в зависимости от результатов самоанализа; 2) нап-

равленности дидактической компьютерной среды, обуславливающей работу на вариативном уровне проблемности; 3) адекватности содержательно-целевому назначению аудиторных занятий и относительной автономности дидактической компьютерной среды, обеспечивающей возможность ее внеаудиторного (дистанционного) использования.

Развивающий эффект при работе в ДКС достигается за счет того, что 1) учебная задача, предъявляемая средой, конструируется так, что усвоенные в процессе работы над ней способы деятельности выступают как прямой продукт обучения: развиваются в единстве как алгоритмическое, так и творческое мышление курсантов, формируются умения в принятии оптимальных решений в сложных ситуациях, навыки исследовательской деятельности, активизация познавательной деятельности адаптируется к типу личности курсанта; 2) самостоятельная учебно-познавательная деятельность строится в соответствии с ее индивидуальным проектированием, регулируемым дидактической компьютерной средой; 3) направленность среды, обусловленная декомпозицией целей, обеспечивает в процессе организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности как освоение материала учебной дисциплины, так и формирование и развитие профессионально значимых личностных качеств.

Развивающий эффект использования дидактических компьютерных сред, в основу разработки которых заложена самостоятельная деятельность курсантов по индивидуальному проекту, проверялся экспериментально в реальных условиях учебного процесса Челябинского военного авиационного института штурманов.

Опытно-экспериментальная работа потребовала введения показателей, на основе которых можно проследить динамику изменения познавательной самостоятельности. Развитие познавательной самостоятельности было соотнесено нами с уровнями ее сформированности с помощью введенных двенадцати *показателей* с соответствующими *коэффициентами*.

Низкий уровень самостоятельности – репродуктивный:

1. умение решать задачи 1 типа, предусматривающие действия по известному алгоритму (рассчитывался коэффициент полноты выполнения операций);
2. настойчивость в преодолении познавательных затруднений;
3. умение аргументировать свои действия;
4. стремление решать задачи превышающего уровня (2 и 3 типа).

Средний уровень самостоятельности – частично-поисковый:

1. умение решать задачи 2 типа, предполагающие использование известных алгоритмов в качестве способов деятельности (коэффициент полноты овладения способами деятельности);
2. владение умением планировать;

3. владение умением осуществлять самоконтроль;
4. стремление решать эвристические и исследовательские задачи;
5. умение логично излагать;
6. решение дополнительных задач во внеаудиторное время.

Высокий уровень самостоятельности – исследовательский:

1. умение решать задачи 3 типа, требующие конструирования способа решения (коэффициент полноты овладения способами творческой деятельности);
2. стремление работать полностью самостоятельно (да, нет).

Показатели 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10 рассчитывались по степени выраженности соответствующих умений в градациях 0; 0,5; 1 и, в совокупности с другими показателями, позволили проследить динамику всех компонентов познавательной самостоятельности в процессе экспериментальной работы.

Эксперимент состоял из поискового и формирующего этапов. В поисковом эксперименте, который проводился в течение учебного года независимо по двум дисциплинам «Автоматика и управление» и «Авиационное вооружение и его боевое применение», осуществлялось сравнение педагогического эффекта от использования в организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности дидактических компьютерных сред различной направленности, предполагающих индивидуальное проектирование деятельности (экспериментальная группа) и ее «жесткую» детерминацию со стороны среды (контрольная группа), и проводилась оценка эффективности компьютерного сопровождения самоподготовки (экспериментальная группа) по сравнению с традиционными консультациями (контрольная группа). Все группы курсантов состояли из не менее 50 человек и не имели различий на начало исследований.

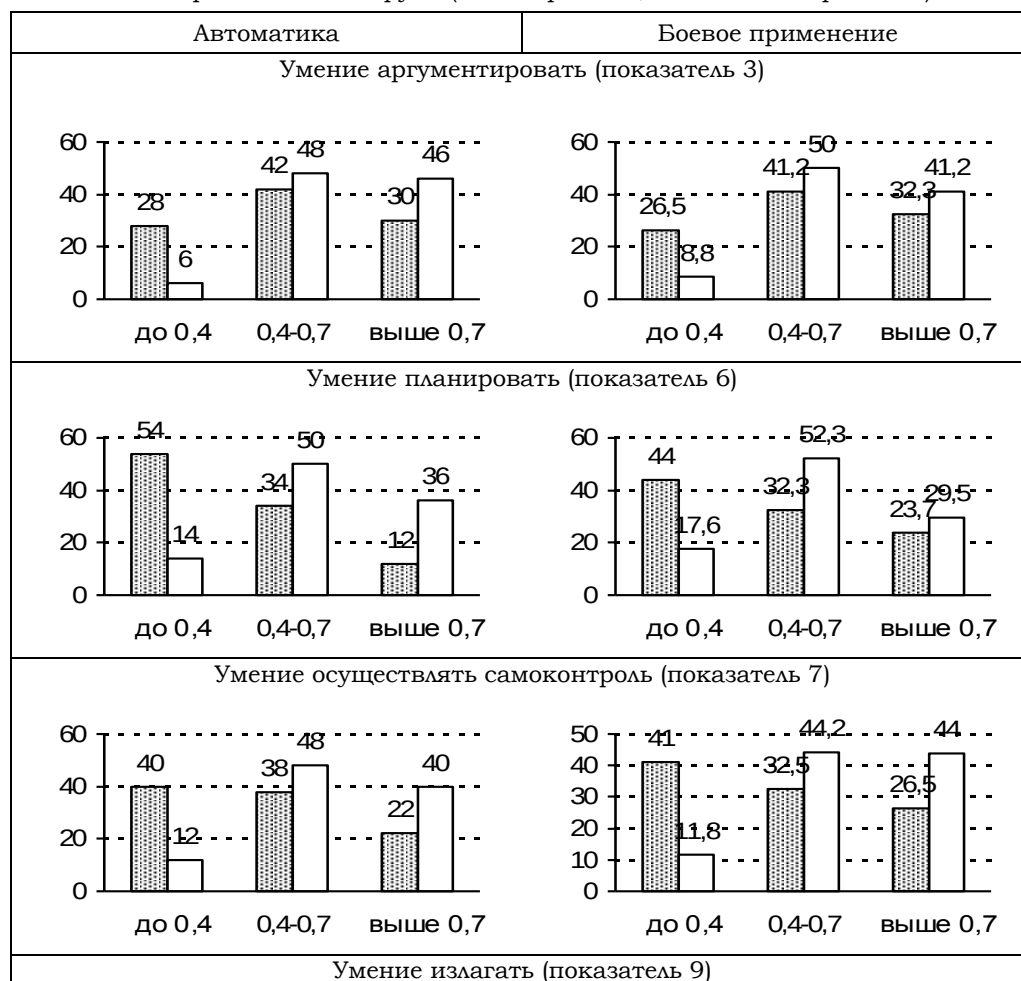
У курсантов экспериментальных групп диагностируются:

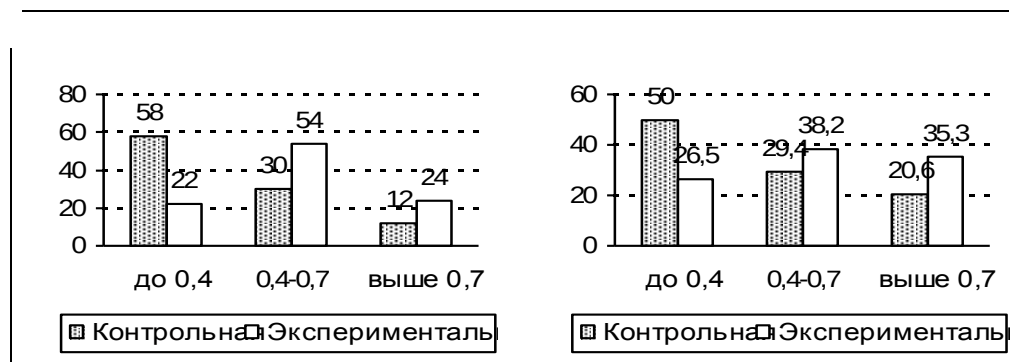
- большие значения всех выделенных показателей сформированности познавательной самостоятельности, тогда как на начало эксперимента между группами не было существенных различий (таблица 1);
- более высокое качество усвоения материала учебной дисциплины по умению решать задачи 1, 2 и 3 типа (интегральный коэффициент эффективности $k=1,46$ для дисциплины «Автоматика и управление»);
- более высокая прочность знаний (интегральный коэффициент эффективности в отсроченном контроле $k=1,68$ для дисциплины «Автоматика и управление»);
- повышенная мотивация к познавательной деятельности (около 72% курсантов экспериментальных групп посещали консультации во время самоподготовки, тогда как в контрольных – не более 24%);
- выраженное стремление к самостоятельной работе.

Количество курсантов экспериментальных групп, имеющих низкий уровень развития познавательной самостоятельности, уменьшилось на 24%, контрольных – на 12%.

Таблица 1

Соотношение показателей 3, 6, 7, 9 у курсантов контрольной и экспериментальной групп (на завершающем этапе эксперимента)

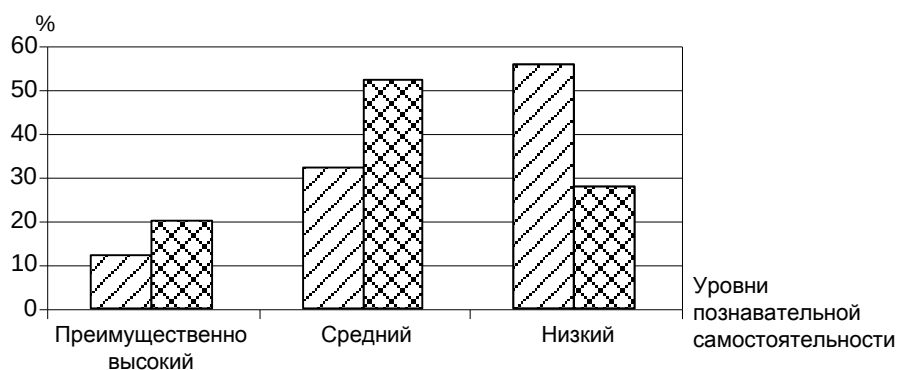




На основе результатов поискового эксперимента были сформулированы в окончательном виде требования к дидактическим компьютерным средам, реализация которых в процессе организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности курсантов путем ее проектирования развивает их познавательную самостоятельность.

Основной целью *формирующего* эксперимента была проверка технологичности и эффективности внутренней организации дидактических компьютерных сред для развития познавательной самостоятельности курсантов в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе ее проектирования. Эксперимент по использованию элементов системы компьютерного сопровождения учебного процесса по различным учебным дисциплинам в естественных условиях учебного процесса позволил проследить динамику развития познавательной самостоятельности экспериментальной группы курсантов. Так, для дисциплины «Автоматика и управление» (второй курс) она представлена на диаграмме 1.

Диаграмма 1



За период экспериментального обучения количество испытуемых, имеющих низкий уровень развития познавательной самостоятельности, сократилось в два раза.

Воспроизводимость результатов эксперимента проверялась в течение четырех лет на разных группах обучаемых по дисциплине «Автоматика и управление» и подтвердила диагностируемые тенденции развития познавательной самостоятельности курсантов при компьютерном сопровождении учебного процесса (таблица 2).

Таблица 2

Развитие познавательной самостоятельности курсантов

Год обучения	Количество курсантов	Уровень сформированности познавательной самостоятельности					
		Низкий		Средний		Высокий	
		Начало эксп.	Оконч. Эксп.	Начало эксп.	Оконч. эксп.	Начало эксп.	Оконч. эксп.
1999–2000	47 чел. 100%	24 чел. 51,12%	12 чел. 25,56%	18 чел. 38,34%	27 чел. 57,51%	5 чел. 10,65%	8 чел. 17,04
2000–2001	56 чел. 100%	29 чел. 51,62%	17 чел. 30,26%	19 чел. 33,82%	29 чел. 51,60%	8 чел. 14,24%	10 чел. 17,80%
2001–2002	60 чел. 100%	36 чел. 59,76%	19 чел. 31,54%	17 чел. 28,22%	32 чел. 53,12%	7 чел. 11,62%	9 чел. 14,94%
2002–2003	90 чел. 100%	57 чел. 63,27%	37 чел. 41,07%	24 чел. 26,64%	43 чел. 47,73%	9 чел. 9,99%	10 чел. 11,10%

Таким образом, при компьютерном сопровождении учебного процесса, практически реализующем проектно-технологический принцип профессионального обучения организацией самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе ее индивидуального проекта в дидактической компьютерной среде, развивается познавательная самостоятельность курсантов как интегральное профессионально значимое качество военного специалиста в единстве трех компонентов: *мотивационного* – от любопытства через эпизодическое осознанное стремление познать новое к устойчивому стремлению к постоянной умственной деятельности; *волевого*, выражающегося в стремлении преодолевать познавательное затруднение; *содержательно-операционного* как системы ведущих знаний и способов учения.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. М., 2000. 1456 с.
2. Загвязинский В. И. О современной трактовке дидактических принципов // Советская педагогика. 1978. № 10.

3. Коновалец А. С. Познавательная самостоятельность учащихся в условиях компьютерного обучения // Педагогика. 1999. № 2.

4. Сташкевич И. Р. Проектно-технологический принцип профессионального обучения и его компьютерная реализация: В помощь преподавателю / Юж.-Урал. Науч.-образоват. Центр РАО. Челябинск, 2003. 24 с.

5. Шамова Т. И. Формирование познавательной самостоятельности // Формирование познавательной самостоятельности школьников в процессе усвоения системы ведущих знаний и способов деятельности / Под ред. Шамо- вой Т. И. М., 1975.

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.42
ББК С561.6

СОЦИОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ОТРАСЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ¹

Н. Л. Антонова

Ключевые слова: здоровье, социология здоровья, социальные изменения, неравенство в сфере здоровья, ценность здоровья.

Резюме: Статья раскрывает предметное поле одной из «молодых» для отечественной науки отраслей социологического знания – социологии здоровья. Автором представлен анализ основных направлений исследований в этой области, обозначен эвристический потенциал и перспективы дальнейшего развития социологии здоровья.

Социологию здоровья можно отнести к одной из активно развивающихся отраслей социологической науки. Последнее десятилетие в России актуализировались исследования, касающиеся здоровья населения, различных социальных групп. К числу предпосылок становления и развития научной дисциплины можно отнести изменение структуры заболеваемости и причин смертности во второй половине XX в., что предопределило выдвижение на первый план в качестве доминирующего фактора, определяющего здоровье, фактора образа жизни. Несмотря на то, что здоровье попадает в фокус исследовательского внимания многих наук, анализ его как социального феномена остается слабо разработанной областью.

Здоровье представляет собой один из интегральных показателей качества жизни, в нем отражаются демографические, социальные процессы общества, уровень социокультурного и экономического развития, качество функционирования системы здравоохранения. Традиционно показателем здоровья выступает система демографических индикаторов: заболеваемость, смертность, продолжительность жизни и др. Сегодня в русле социологии здоровья этот перечень расширяется. Так, в качестве ключевых социологи выделяют совокупность показателей субъективного толка, к числу которых можно отнести

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 04-03-83304а/У.

самооценку здоровья, ценность здоровья, механизмы заботы о здоровье и пр. Одним из перспективных направлений исследований становится формирование теоретико-методологических оснований оценки здоровья населения, различных социальных групп.

Долгое время здоровье и болезнь воспринимались как состояния организма индивида, детерминированные фактором наследственности. Вместе с тем, здоровье предстает социальным феноменом, анализ которого возможен с позиций социологической науки. Одним из первых к феномену здоровья обратился Э. Дюркгейм, представив анализ нормы и патологии в русле исследования самоубийств. Дальнейшее развитие проблематика здоровья получила в структурно-функциональном анализе Т. Парсонса, который ввел категории «роль больного» и «роль врача». Болезнь – это особый социальный статус, причем иногда желаемый; в этом случае у медицины появляется особая функция – социального контроля. Роль больного проявляется сквозь призму следующих характеристик: он освобожден от нормальных социальных обязанностей, не в состоянии о себе заботиться, как правило, желает возвратиться к нормальной жизни, обычно обращается за компетентной профессиональной помощью [1, с. 170].

Анализ феномена здоровья, особенностей взаимодействия врача и пациента, социальных представлений о болезни нашел отражение в работах И. Гоффмана, Э. Фрейдсона, И. Ильича, М. Фуко и других исследователей. В современном российском обществе сформирован своего рода социальный заказ на исследование социальных факторов, влияющих на здоровье индивида. Оформившаяся ранее социология медицины не способна решить поставленные задачи, поскольку ее предметом является медицина как социальный институт, «функционирование человека в медико-социальных системах,... их структура и эволюция развития, взаимодействие медико-социальных групп, закономерности развития, становления и распада медико-социальных организаций» [11, с. 75]. Как справедливо замечает Е. В. Дмитриева: «Индивид, его здоровье, представления, национальные и культурные традиции, отношение к здоровью, образу жизни, социальному окружению упоминаются, но не являются фокусом исследования» [2, с. 56]. Мы, поддерживая позицию Е. В. Дмитриевой, считаем, что социология медицины и социология здоровья имеют отличные друг от друга предметы и нельзя отождествлять одну отрасль социологического знания с другой. Однако мы не утверждаем, что социология медицины исчерпала себя как сфера научного знания, наоборот, реформы здравоохранения «подпитывают» ее новыми медико-социальными проблемами, требующими изучения, нового взгляда на феномен медицины. В этой связи в 2000 г. в Номенклатуру специальностей научных работников введен соответствующий шифр и наименование дисциплины 140052 – «Социология медици-

ны», отрасль науки, по которой присуждается ученая степень – медицинские, социологические науки. Курс «Социология медицины» сегодня активно вводится в качестве одного из основных компонентов гуманитарного цикла в медицинских вузах. С 2002 г. в издательстве «Медицина» выходит журнал «Социология медицины», целевой аудиторией которого становится и социологическая, и медицинская общественность.

Возвращаясь к фокусу нашего исследовательского внимания, уточним предметное поле социологии здоровья. Как считает И. В. Журавлева, социология призвана постичь «механизмы социальной обусловленности здоровья, его места в системе социокультурных ценностей, регулирующих отношение человека к здоровью» [5, с. 486]. Социологи исследуют потребности, мотивы, установки в сфере здоровья, влияние на них всего комплекса экономических, культурных, социальных факторов.

Выделим основные направления исследований в области социологии здоровья. Прежде всего, это исследования влияния образа жизни и качества жизни на здоровье. Объектами изучения становятся различные социальные группы: подростки, молодежь, пенсионеры [3, 5, 10, 14]. Одной из актуальных проблем исследования в данном контексте становится анализ неравенства в сфере здоровья, прежде всего, неравенства в доступности и качестве медицинского обслуживания населения. Выделим социально-статусный аспект неравенства. В эпоху развитого социализма охрана здоровья населения имела узковедомственный подход. Медицинские услуги высокого качества получала политическая элита, лучшие врачи-специалисты «работали» на них, лечебно-профилактические учреждения для «верхушки» были оснащены самой современной диагностической аппаратурой. Для значительной части населения подобного рода услуги были недоступны. Расслоение современного российского общества, растущая поляризация по уровню дохода усиливают социальную напряженность в сфере здоровья. Опираясь на исследования, Т. М. Максимова заключает, что основной массе больных абсолютно недоступны такие медицинские услуги, как консультации специалистов, платные операции, обследования; около 40% населения, оплачивая услуги, ограничивают себя и членов семьи в питании, покупке необходимых вещей [7, с. 109]. Уровень доходов оказывает значительное влияние на качество жизни: качество питания, качество жилищных условий и пр.; существует прямая зависимость этого показателя и состояния здоровья индивида.

Следующий аспект неравенства в сфере здоровья можно обозначить как территориально-пространственное – географическое – размещение. Географическая доступность предполагает распределение медицинских услуг на территории страны, отдельных регионов и типов поселения (город–село). Оснащен-

ность медицинских учреждений, кадровые ресурсы различных территориальных образований также выступают показателем неравенства в сфере здоровья. Сегодня очень остро стоит вопрос о функционировании института врачей общей практики, особенно в поселениях сельского типа. Врач общей практики, или семейный врач, – это специалист, прошедший специальную многопрофильную подготовку для проведения первичной медицинской и социальной помощи членам семьи независимо от их пола и возраста. Развитие института семейных врачей, на наш взгляд, может выступить одним из механизмов решения заявленной проблемы.

Территория проживания, а точнее экологическое благополучие, также является показателем неравенства в сфере здоровья. Концентрация вредных веществ в городах, высокий уровень химического и бактериального загрязнения питьевой воды оказывают непосредственное влияние на заболеваемость населения во многих регионах страны. Кроме того, высокая плотность городского населения, информационные и интеллектуальные перегрузки приводят к психоэмоциональным стрессам, что, в свою очередь, способствует развитию сердечно-сосудистых, эндокринных, невротических заболеваний. Жители села представляют собой своего рода зону риска за счет роста числа девиаций, особенно включения в образ жизни злоупотребления алкогольной продукцией.

Можно выделить еще один аспект неравенства в сфере здоровья – это гендерное неравенство. Гендер применительно к здоровью представляет собой сложное переплетение проблем, связанных не только с биологическими и физиологическими различиями полов, но и с социальной составляющей неравенства между мужчинами и женщинами. Гендерные исследования показывают, что характер женского труда непосредственно связан с проблемой здоровья. Затраты времени, связанные с домашней работой, уходом за детьми, приводят к снижению ценности здоровья для самой женщины. Акцентируя внимание на «домашнее» предназначение женщины, общество в целом, ближайшее социальное окружение тем самым «приводят» к социальной изоляции женщины. Крайним вариантом неравенства можно считать гендерное насилие; это нарушение прав, использование ресурсов женщины для достижения каких-либо целей, реализации амбиций и пр. Эти аспекты имеют свои последствия, касающиеся, прежде всего, физического, психического, социального здоровья женщины.

Было бы несправедливо в русле гендерного неравенства в сфере здоровья «забыть» о мужской общности. В России разница в средней продолжительности жизни мужчин и женщин составляет около 12 лет. На продолжительность жизни мужчины негативное влияние оказывают как биологические, так и социальные факторы. Мужской организм имеет ряд особенностей и ограничений, следствием которых и выступают высокие показатели смертности

в пренатальном и неонатальном периоде, в детском возрасте организм мальчика более уязвим, чем девочки. Далее мужская сверхсмертность увеличивается за счет роста смертности в трудоспособных возрастах, причем, показатели смертности мужчин в рабочих возрастах в 3–4 раза выше, чем у женщин. Наиболее частыми причинами, приводящими к смертности у мужчин, являются онкологические заболевания желудочно-кишечного тракта, смерть в результате ДТП, убийства и преднамеренные повреждения, туберкулез, острые респираторные инфекции, отравления алкоголем [9, с. 90]. Невнимательное отношение со стороны мужчин к состоянию здоровья, переоценка своих возможностей, склонность к рискам приводят к тому, что мужчины гораздо чаще, чем женщины, умирают «на ходу», в трудоспособном возрасте.

Следующее направление – это изучение самосохранительного поведения. Самосохранительное поведение как система действий и отношений индивида к своему здоровью позволяет охарактеризовать ценностно-мотивационную структуру личности и ценность здоровья в ней. Ценность здоровья складывается из экономических, социокультурных, этнонациональных и пр. факторов; в разных социальных общностях есть свои представления и традиции о самосохранительном поведении. Индивидуальные и общественные нормы поддержания здоровья, распределение баланса ответственности за состояние здоровья между государством и индивидом заметно отстают от большинства западных государств. Бесплатное медицинское обслуживание, к которому «привыкло» население России, сегодня становится все менее доступным, что приводит к кризисной ситуации в сфере здоровья. Укрепившиеся представления населения о том, что за здоровье несет ответственность Министерство здравоохранения, нейтрализуют позицию собственной активности личности в области здоровья.

Ценность здоровья имеет парадоксальный характер: занимая высокие позиции в структуре жизненных ценностей личности, различных социальных групп, оно (здоровье) на поведенческом уровне оказывается одним из главных ресурсов достижения других, более значимых, целей. Причем, такой парадокс фиксировался демографами и социологами как в дореформенный период, так и в эпоху становления и развития рыночных отношений в России. Результаты наших исследований¹ (2001–2003 гг.) значимости здоровья в структуре ценностей студентов Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) свидетельствуют, что здоровье для молодежи является практически единственным ресурсом реализации собственных амбиций и потребностей, тем инструментом, эксплуатация которого позволит успешно стартовать в «большое плавание».

¹ Исследования проведены студентами Института социологии РГППУ под руководством автора.

Одним из индикаторов самосохранительного поведения выступает оценка состояния здоровья. Как оценивают состояние собственного здоровья студенты (табл. 1)?

Таблица 1

Самооценка студентов состояния здоровья за последний год
(% к числу опрошенных)

Самооценка здоровья	2001	2003
Осталось без изменений	57	65
Ухудшилось	33	18
Улучшилось	10	17
Итого	100	100

Табличные данные показывают, что самооценка здоровья респондентов повышается; если в 2001 г. каждый третий опрошенный обозначил ухудшение своего здоровья, то в 2003 г. доля таких респондентов уменьшилась практически в два раз. Самооценка здоровья обусловлена совокупностью объективных и субъективных факторов, к числу последних можно отнести включение в систему самосохранительного поведения механизмов «заботы о здоровье». Так, увеличилась доля респондентов, занимающихся спортивно-оздоровительной деятельностью в свободное время. Посещение спортклубов, спортивных залов, стадионов, площадок становится атрибутом современной активной жизни студента. Большая часть опрошенных, испытывая различного рода недомогания, предпочитает обратиться к специалистам-врачам соответствующего профиля, что также свидетельствует о позитивной тенденции в сфере самосохранительного поведения молодежи. Однако студенты явно недооценивают роль санаторно-курортного лечения как инструмента профилактики, лишь каждый десятый опрошенный выразил необходимость в услугах такого рода.

В сфере интересов социологов оказались исследования здоровья женщины, в частности, репродуктивное здоровье. На II Всероссийском социологическом конгрессе, прошедшем в 2003 г. в г. Москве, была специально организована работа круглого стола «Репродуктивное здоровье», на котором был рассмотрен широкий спектр медико-социальных проблем в этой области [13, с. 786–802].

В современной социологической науке активно развиваются качественные исследования социальных явлений и процессов. В этом русле появляются интересные работы в сфере социологии здоровья, основным инструментом изучения становится методология качественного исследования. Такой подход позволяет глубже проникнуть в суть изучаемого феномена, «посмотреть» на него с различных позиций, выявить причинно-следственные связи, раскрыть

пространство символических репрезентаций. Американские социологи А. Старусс и Дж. Корбин – создатели обоснованной теории (grounded theory) – процедуры и техники разработанной теоретико-методологической конструкции раскрывают на ярких примерах, касающихся в той или иной степени здоровья индивида: переживание боли и облегчение боли [12, с. 65–68], хронические заболевания беременных женщин и риски, с ними связанные [12, с. 105–116]. В целом, реализация качественных стратегий исследования в социологии здоровья имеет большой эвристический потенциал, который, расширяя предметное поле науки, позволит дать целостное глубокое представление о социальном феномене здоровья.

Сегодня предметная область социологии здоровья расширяется, включая в себя исследовательский анализ функционирования институтов, деятельность которых направлена на сохранение и развитие здоровья. Мы имеем в виду, прежде всего, институт здравоохранения, целевые установки которого направлены на диагностику, лечение и профилактику различного рода заболеваний. Одной из главных особенностей здравоохранения выступает его ориентация на больных людей, именно им предназначены все медицинские и социальные ресурсы. Вслед за рядом исследователей констатируя ухудшение здоровья населения, институт здравоохранения в предметно-целевое поле должен включить и ряд новых направлений, связанных с формированием санитарно-гигиенической культуры, норм самосохранительного поведения; стать центральным звеном в процессе взаимодействия личности и социальных институтов (семьи, образования, отдыха и т. п.) в сфере здоровья. Отсюда приоритетной должна стать ориентация на здоровье здоровых людей.

К числу перспективных направлений исследований следует отнести и социологический анализ функционирования и развития системы обязательного медицинского страхования, одной из базовых задач которой выступает обеспечение качества медицинской помощи; особенностей социального взаимодействия субъектов системы и реализация правовых интересов пациентов.

В целом, социология здоровья, активно развиваясь и обогащая предметное пространство, становится междисциплинарной отраслью научного знания, поскольку исследовательское поле феномена здоровья включает идеи, взгляды, представления не только социологов, но и медиков, демографов, педагогов, психологов, философов.

Литература

1. Джери Д., Джери Дж. Большой толковый социологический словарь. М., ВЕЧЕ-АСТ, 1999.
2. Дмитриева Е. В. От социологии медицины к социологии здоровья // Социологические исследования. 2003. № 11.

3. Женщина, мужчина, семья в России: последняя треть XX века. Проект «Таганрог» / Под ред. Н. М. Римашевской. М., Изд-во ИСЭПН, 2001. С. 224–252.
4. Журавлева И. В. Социальные факторы ухудшения здоровья населения // Россия: трансформирующееся общество/Под ред. В. А. Ядова. М., Изд-во «Канон-пресс-Ц», 2001.
5. Журавлева И. В. Здоровье населения как междисциплинарная проблема. Становление социологии здоровья // Социология в России. М., 1998.
6. Здоровье и здравоохранение в условиях рыночной экономики/Отв. ред. А. С. Шилова, А. В. Ясная. М., Изд-во Ин-та социологии РАН, 2000.
7. Максимова Т. М. Современное состояние, тенденции и перспективные оценки здоровья населения. М., ПЭР СЭ, 2002.
8. Назарова И. Б. Здоровье российского населения: факторы и характеристики (90-е годы) // Социологические исследования. 2003. № 11.
9. Мещеркина Е. Ю. Социологические исследования маскулинности: мужской пол в публичности и приватности // Гендерное равенство: поиски решения старых проблем. М., 2003.
10. Отношение населения к здоровью/Под ред. В. А. Ядова. М., Изд-во Ин-та социологии РАН, 1993.
11. Решетников А. В. Социология медицины (Введение в научную дисциплину): Руководство. М., Медицина, 2002.
12. Страусс А., Корбин Дж. Основы качественного исследования: обоснованная теория, процедуры и техники. М., Эдиториал УРСС, 2001.
13. Тезисы докладов и выступлений на II Всероссийском конгрессе «Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы»: В 3 т. М., Альфа-М, 2003. Т. 3.
14. Шилова А. С. Трансформация самосохранительного поведения // Социологические исследования. 1999. № 5.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 377 (091)
ББК 433 (2)

УРОКИ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (последняя треть XIX в. – начало 90-х гг. XX в.)

Л. З. Тенчурина

Ключевые слова: подготовка профессионально-педагогических кадров, история образования, научная рефлексия, аксиолого-педагогический анализ, учебные заведения, диверсификация учебных заведений.

Резюме: Статья посвящена актуальной проблеме истории профессионально-педагогического образования. На основе анализа сложившейся в стране системы подготовки педагогов-преподавателей специальных и политехнических дисциплин, а также мастеров производственного обучения последней трети XIX в. – начала 90-х гг. XX в. автор рассматривает накопленный положительный и отрицательный опыт становления и развития профессионально-педагогического образования. Аксиолого-педагогический анализ позволил автору обосновать предложения по его совершенствованию.

В свое время известный российский историограф В. О. Ключевский совершенно справедливо писал: «История учит даже тех, кто у нее не учится; она проучивает за невежество и пренебрежение», – и предупреждал: «Кто действует помимо ее или вопреки ее, тот всегда, в конце концов, жалеет о своем отношении к ней» [2]. Содержание данной статьи связано с научной рефлексией накопленного за 100 с лишним лет опыта подготовки профессионально-педагогических кадров с целью определить, что из этого опыта, в какой мере и каким образом можно использовать на сегодняшнем и последующих этапах развития данной отрасли образования.

В становлении и функционировании системы подготовки преподавателей специальных и политехнических дисциплин и мастеров (инструкторов) производственного обучения в указанный период нами выделено пять этапов со следующими хронологическими границами. «Досистемный», или пропедевтический, этап: 1865 г. – начало XX в. (появление *первых учебных заведений* по подготовке педагогов профессионального обучения). I этап: 1920 г. – вторая

треть 30-х гг. XX в. (организация сети специальных педагогических учебных заведений, попытки объединения их в систему под руководством Главпрофобра; передача подготовки в ведение отраслевых наркоматов; свертывание специализированных вузов и техникумов). II этап: с 1943 г. до конца 50-х гг. (открытие индустриально-педагогических техникумов – восстановление среднего звена системы профессионально-педагогического образования). III этап: с начала 60-х гг. до 1979 г. (организация инженерно-педагогических и общетехнических факультетов для подготовки профессионально-педагогических кадров с высшим образованием; расширение сети индустриально-педагогических техникумов). IV этап: с 1979 г. до начала 90-х гг. XX столетия (организация специализированных инженерно-педагогических вузов, развитие и укрепление сети инженерно-педагогических факультетов и индустриально-педагогических техникумов) [4].

Аксиологическо-педагогический анализ истории профессионально-педагогического образования (ППО) логично провести в двух основных плоскостях: 1) выявление негативного опыта в подготовке педагогов профессионального обучения, связанного с теми или иными ошибками, недостатками, которые тормозили и мешали развитию в прошлом и, возможно, сохраняют свой отрицательный заряд, являясь препятствием и сегодня; 2) определение позитивного и перспективного – с точки зрения дальнейшего укрепления системы ППО – опыта и потенциала; формулирование научно-практических рекомендаций по их применению.

Говоря об отрицательном опыте, следует, в первую очередь, указать на отсутствие (в течение длительного времени) научного подхода к определению профилей, специальностей и специализаций подготовки профессионально-педагогических кадров. Профили и специальности устанавливались, в основном, по отраслевому признаку: машиностроение, строительство, электроэнергетика, сельское хозяйство и т. д. При этом практически не учитывался достаточно широкий спектр профилей подготовки в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, для работы в которых подготавливались указанные специалисты.

Из рассмотренного выше закономерно следовала недостаточная четкость в определении целей подготовки педагогов профессионального обучения, что привело, в частности, к размыванию границ между профессионально-педагогическим и педагогическим «школьным» образованием в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в., а затем в конце 70-х – начале 80-х гг. Во избежание повторения подобного явления в будущем необходимо однозначно определиться с целевыми установками и назначением, функциональными характеристиками и особенностями подготовки специалистов на общетехнических (индустриально-пе-

дагогических) факультетах педвузов и в учебных заведениях системы ППО, включая специализированные вузы, инженерно-педагогические и педагогические факультеты и отделения отраслевых вузов, индустриально- и профессионально-педагогические техникумы, училища и колледжи.

Содержание подготовки педагогов профессионального обучения в большей части устанавливалось также на основе эмпирических подходов, без должного научно-теоретического обоснования. Поэтому в современных условиях перехода к непрерывному образованию содержанию подготовки профессионально-педагогических кадров следует уделить особое внимание, установив не только оптимальное соотношение общеобразовательной, специальной (профессиональной) и психолого-педагогической, теоретической и практической, аудиторной (с преподавателем) и самостоятельной ее составляющих, но, главное, осуществить фундаментализацию образования путем выделения в разряд приоритетных методологически значимых, инвариантных, «долгоживущих» знаний. Параллельно с этим необходимо создать равные и в то же время разнообразные возможности для развития и совершенствования личности будущих педагогов профессионального обучения на основе многообразия образовательных программ и направлений их подготовки.

Возвращаясь к описанию негативного опыта «жизнедеятельности» системы ППО в период с последней трети XIX в. до начала 90-х гг. XX в., нельзя не указать на такой минус, как недостаточный, а нередко даже низкий уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения подавляющего большинства учебных заведений, осуществлявших подготовку профессионально-педагогических кадров. Исключением из этого ряда, возможно, должен был стать Лосиноостровский агропедагогический институт в 1920-х гг. Согласно положению об институте, при нем предусматривалось создать большую сеть учебно-вспомогательных учреждений: опытную общеобразовательную и сельскохозяйственную школы; учебные пасеку, ферму, садово-огородную станцию, сельскохозяйственный музей; лаборатории, мастерские [1]. Однако, к сожалению, упомянутому проекту не дано было реализоваться.

В числе серьезных изъянов в функционировании системы подготовки педагогов профессионального обучения в рассматриваемый период были незначительные масштабы этой подготовки и постоянное отставание темпов ее роста от темпов развития начальной и средней профессиональных школ.

Основной причиной указанных недостатков было отсутствие последовательной и заинтересованной государственной политики в поступательном развитии и совершенствовании системы подготовки педагогов профессионального обучения (со всеми вытекающими последствиями). Напомним, что это наблюдалось не единожды. Например, в начале XX в., когда общественные ор-

ганизации и частные лица проявляли большую, чем государство, заинтересованность и инициативу в развитии подготовки педагогов профессионального обучения; в середине 1930-х гг., когда значительные достижения в развитии системы специального педагогического образования, полученные за предыдущий десятилетний период интенсивных педагогических поисков, новаций и экспериментов, были перечеркнуты решением свернуть специализированную профессионально-педагогическую подготовку в вузах и техникумах; или, например, во второй половине 1940-х гг., когда из-за отсутствия соответствующей государственной поддержки не удалась попытка восстановить подготовку профессионально-педагогических кадров с высшим образованием. А отдельные периоды повышения внимания к проблемам ППО со стороны государства (в 1920-е гг.; во второй половине 1940-х гг.; в середине 1970-х и в конце 1980-х гг.) в целом не могли «спасти» и кардинально изменить эту ситуацию, что было связано, в первую очередь, с нарушением преемственности в развитии, с утратой (в большей или меньшей степени) предшествующего опыта.

Между тем, уникальность системы ППО состоит в том, что она является системой «подготовки кадров для кадров», оказывая влияние на состояние и развитие социально-экономической и культурной сфер общества дважды: вначале – качеством подготовки самих педагогов профессионального обучения, а затем – уровнем знаний и навыков подготовленных ими выпускников профессиональных учебных заведений. Учитывая данный факт, есть основание утверждать, что упрочение, совершенствование и расширение указанной отрасли образования должно войти в перечень приоритетных направлений в развитии образовательной системы страны на современном этапе, будучи одним из важнейших условий преодоления стагнационных явлений в обществе, включая экономику, культуру, науку.

Назвав некоторые из наиболее серьезных недостатков в функционировании системы ППО, обратимся к аксиологическому анализу педагогических находок и достижений прошлого, которые заслуживают внимания в современных условиях и в перспективе развития системы подготовки педагогов профессионального обучения. Однако для описания позитивного опыта изберем иную, нежели при рассмотрении негативного, тактику: дадим аксиологическую оценку указанных выше фактов и событий не по степени их значимости, а в хронологической последовательности.

Итак, в опыте организации подготовки педагогов профессионального обучения в дореволюционный (до 1917 г.) период важными в историко-аксиологическом плане, на наш взгляд, являются: финансовая помощь и поддержка подготовки со стороны общественных организаций и частных лиц; отдельные аспекты подготовки преподавателей специальных (в частности, коммерче-

ских/экономических) дисциплин, в том числе «регионализация» части учебного материала, предвосхитившая введение в образовательные госстандарты 1990-х гг. национально-регионального компонента; включение в учебные планы интегративных курсов, объединяющих изучение специальной дисциплины и методики ее преподавания; некоторые принципы организации учебного процесса, в частности, предоставление преподавателям Педагогических курсов при 2-й Петербургской военной гимназии права выбора методики преподавания и коррекции содержания учебной дисциплины с учетом опыта и интереса слушателей; значительная доля самостоятельной и творческой учебной работы при подготовке слушателей этих курсов и др.

Очевидно, что сегодня, когда государственные финансовые ассигнования на развитие системы образования в целом и профессионально-педагогического, в частности, резко снизились¹, необходимо законодательно расширить льготы для различного рода общественных фондов, фирм и частных лиц, оказывающих прямую финансовую поддержку образовательным учреждениям.

Что касается других, отмеченных выше в качестве положительных, сторон в организации и содержании дореволюционной подготовки педагогов профессионального обучения, то в обобщенном виде они нашли отражение в принятом в 1992 г. законе «Об образовании» (с дополнениями 1996 г.).

Обращаясь к опыту подготовки педагогов профессионального обучения в 1920–30-х гг. (на I этапе), в качестве положительных ее сторон, заслуживающих сегодня внимания и, возможно, адаптивного применения, следует выделить ряд характеристик и особенностей функционирования системы.

Во-первых, в современных условиях диверсификации образовательных учреждений, разработки и внедрения в учебный процесс гибких учебных планов и программ может оказаться полезным опыт организации и функционирования широкого спектра структурно-организационных форм подготовки профессионально-педагогических кадров, апробированных в 1920–30-х гг. В том числе: специализированных высших и средних учебных заведений; межкаультетских групп, отделений и специальных факультетов в структуре отраслевых и педагогических вузов и техникумов, осуществлявших подготовку на базе общего образования; курсов-учреждений и курсов-«надстроек», подготавливавших специалистов на базе высшего и среднего отраслевого образования; различных краткосрочных форм подготовки и переподготовки. Многообразие перечисленных форм получения специальной педагогической подготовки созвучно современной идее предоставления права выбора различных образовательных траекторий в условиях вариативной системы непрерывного образова-

¹ Так, расходы на высшее образование составляли 1,6% от валового внутреннего продукта в 1994 г. и уже 0,61% в 1998 г. [4, с.10].

ния. Кроме того, сегодня – при уже упоминавшемся выше резком сокращении государственных ассигнований на образование – вновь становятся актуальными малозатратные формы подготовки, то есть различного рода отделения, курсы, краткие циклы и т. п. при условии использования в их рамках новых образовательных технологий (включая дистанционное обучение, интернет-технологии, мультимедиа и т. д.). При этом наиболее целесообразным и перспективным будет создание упорядоченной и преемственной системы-«цепи» краткосрочных форм, последовательное прохождение отдельных звеньев которой будет обеспечивать возможность для профессионального роста специалистов, работающих в профессионально-педагогических учебных заведениях, на основе выстраивания ими индивидуальных образовательных траекторий.

Во-вторых, в условиях смены технократической образовательной парадигмы на гуманистическую нуждаются в дополнительном осмыслении теоретические разработки по проблемам «поголовной» педагогизации 1920–30-х гг. и опыт ее реализации в средних и высших профессиональных учебных заведениях с тем, чтобы избежать ошибок прошлого сегодня при включении в учебные планы профессиональных образовательных учреждений психолого-педагогических дисциплин.

В-третьих, по нашему мнению, сегодня назрела необходимость положительного решения вопроса о централизованной специальной психолого-педагогической подготовке преподавателей высших профессиональных учебных заведений в рамках системы ППО. Поскольку наличие определенного объема психолого-педагогических знаний – одно из важнейших условий выхода отечественной высшей школы на новый качественный уровень, связанный не только с внедрением и применением новых образовательных технологий, но и с новыми принципами организации, осуществления и управления образовательным процессом, в том числе его гуманизацией и гуманитаризацией, демократизацией и психологизацией. Учитывая, что в истории ППО предпринимались попытки организации такой подготовки¹, требуется изучить детально этот опыт, проведя строго научную экспертизу и оценку возможности и целесообразности его применения на современном этапе развития образования.

Продолжая аксиологический анализ подготовки специальных педагогических кадров на I этапе развития системы ППО, следует отметить как положительный опыт попытки организации учебно-научно-производственных комплексов, объединявших учебное заведение, научно-исследовательский «институт» (отдел) в его составе, а также базовые для проведения педагогической

¹ Напомним, что для этого в середине 1930-х гг. были организованы высшие инженерно-педагогические институты в Москве, Ленинграде и Харькове.

и производственной практики учреждения и предприятия. Аналогичные попытки создать учебно-научно-производственные комплексы вновь были приняты лишь в 1980-х гг. Очевидно, в перспективе – после преодоления стагнационных явлений в экономике и науке – вновь возникнет необходимость организации подобных комплексов с целью установить более тесные связи образовательных учреждений с наукой и производством. Возможно, тогда и будет востребован опыт создания и функционирования учебно-научно-производственных комплексов в 20-е и 80-е гг. XX в.

Положительной оценки и возрождения на современном этапе функционирования и развития системы подготовки педагогов профессионального обучения заслуживают и попытки установления постоянной «обратной связи» профессионально-педагогических учебных заведений со своими выпускниками и с профессионально-техническими образовательными учреждениями, для которых готовятся специалисты. Опыт такой работы и сотрудничества – в виде проведения совместных конференций, встреч, опросов, анкетирования – имел место сначала в 1920-е, а затем в 1970–80-е гг. Считаем, что его использование – как одной из составляющих современного мониторинга профессионально-педагогического образования – даст позитивные результаты, одновременно способствуя восстановлению и укреплению контактов между учебными заведениями профессионально-педагогического и профессионального образования.

Реализация сегодня на практике идеи фундаментализации образования (в том числе и профессионально-педагогического) предполагает переход от дисциплинарно-информационного подхода к определению содержания образования к интегративно-базисному и инвариантно-знаниевому подходу. В связи с этим представляет интерес изучение опыта создания и применения в 1920-х гг. уже упоминавшихся (при анализе дореволюционного опыта подготовки) интегративных курсов, объединяющих изучение специальной дисциплины и методики ее преподавания¹, а также обобщающе-систематизирующих курсов, типа: «Философия техники», «Энциклопедия естествознания», «Энциклопедия естественных наук», «Энциклопедия сельского хозяйства»; активизации познавательной деятельности и повышения самостоятельности обучающихся путем применения исследовательских методов, экспериментальной и самостоятельной творческой работы, конференций, диспутов, непрерывной общественно-педагогической практики и т. п., широко использовавшихся в учебном процессе. Более того, необходимо найти «золотую середину» между применением так называемых старых и новых методов организации обучения, не

¹ Кстати, опыт применения подобных курсов отмечен и на последующих этапах развития ППО.

допуская абсолютизации и универсализации одних в ущерб другим, а точнее – во вред всему образовательному процессу.

Анализируя с аксиологических позиций подготовку педагогов профессионального обучения на I этапе развития ППО, следует остановиться на отдельных положениях и рекомендациях, содержащихся в теоретических работах ученых указанного периода, посвященных проблемам организации и содержания профессионально-педагогического образования. По нашему мнению, аксиологическо-педагогическую значимость до настоящего времени сохранили рекомендации по определению содержания подготовки педагогов профессионального обучения на основе функционально-деятельностного подхода; обязательному освоению рабочей профессии как одной из составляющих профессионально-педагогической подготовки; необходимости систематического повышения педагогической и производственной (отраслевой) квалификации педагогов профессионального обучения; введению контрактной системы на подготовку специалистов; подготовке в системе ППО специалистов, способных выполнять совмещенные функции преподавателя теоретических специальных дисциплин и мастера производственного обучения и др.

Если первые два из приведенных выше требований ученых, стоявших у истоков профессионально-педагогического образования, были учтены и каким-то образом все-таки реализованы на последующих – III и IV – этапах его развития, то предложение по повышению квалификации педагогов профессионального обучения было «задействовано» в 1970–80-х гг. в основном только в части, касающейся педагогической, а не производственно-практической квалификации. Рекомендация по введению системы контрактов при подготовке педагогов заслуживает внимания и сегодня как один из инструментов, позволяющих установить более тесные связи между образовательными учреждениями системы ППО и «потребителями» ее выпусков – учебными заведениями начального и среднего профессионального образования, а также повысить в них закрепляемость профессионально-педагогических кадров. Последнему из предложений – по подготовке педагогов профессионального обучения, совмещающих функции преподавателя спецдисциплин и мастера производственного обучения, – вновь «поднятому на щит» в конце 1970-х – начале 80-х гг., также не дано было осуществиться в анализируемый период в полной мере. Очевидно, что в сегодняшних условиях реформирования профессионального образования педагог такого универсального плана более чем востребован, поэтому необходимо вновь решить вопрос об организации подготовки указанных специалистов в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Противоречивым и неоднозначным на протяжении всего периода существования профессионально-педагогического образования было отношение

к предложению по выделению дополнительного времени (одного года) для подготовки преподавателей специальных дисциплин (по сравнению с подготовкой по другим специальностям), учитывая «пограничность» их профессиональной деятельности. Впервые сформулированное еще в начале 1920-х гг., это предложение периодически «всплывало» вновь, будучи предметом споров между педагогами-учеными и практиками. Но все-таки на практике оно никогда в течение исследованного периода не было реализовано. Тем не менее, по-видимому, идею «дополнительного года» следует держать «про запас», иметь в виду на будущее (выделялось же дополнительное время при подготовке врачей, инженеров по ряду сверхсложных специальностей и т. д.).

Подвергнув аксиологическому анализу подготовку педагогов профессионального обучения на II этапе (1943–50-е гг.), в качестве заслуживающих дополнительного внимания и экспертизы на предмет возможности применения в современных условиях мы выделили два исторических факта. Первый связан с установлением для выпускников индустриально-педагогических техникумов обязательного срока отработки в профессиональных учебных заведениях в должности мастера производственного обучения; второй – с организацией подсобных хозяйств при индустриальных техникумах.

Восстановление обязательных сроков отработки после окончания профессионально-педагогических учебных заведений (параллельно с частично-контрактной системой подготовки в них), по нашему мнению, позволит существенным образом снизить текучесть кадров профессионально-педагогических работников в образовательных учреждениях профессионального образования при условии установления соответствующей реальным затратам заработной платы педагогических кадров.

Организация подсобных хозяйств при профессионально-педагогических учебных заведениях сельскохозяйственного профиля, а также реальных цехов и производств при учебных заведениях технического профиля и т. д. может содействовать решению как минимум двух конкретных задач: во-первых, осуществлению более тесной связи и преемственности теории с практикой; во-вторых, получению учебными заведениями большей экономической самостоятельности за счет получения дополнительных материальных средств. Следует оговориться, хотя это и очевидно, что для обеспечения непрерывного производственного процесса в указанных выше учебно-вспомогательных хозяйствах, цехах и т. п. должны дополнительно (к учащимся и студентам) быть привлечены работники «со стороны».

Ценным и полезным для последующего развития системы профессионально-педагогического образования в опыте ее функционирования на III этапе (1960–70-е гг.) являются: а) предоставление советам вузов (факультетов), ве-

дущим подготовку педагогов профессионального обучения, права устанавливать наименования и объем дисциплин специализаций и факультативных курсов; утверждать программы по этим дисциплинам и курсам; изменять календарные сроки проведения практик (с учетом местных условий) и др.; б) утверждение квалификации «преподаватель-мастер производственного обучения»; в) официальные решения (постановления, приказы и т. п.) о необходимости «широкой пропаганды инженерно-педагогических специальностей и роли инженеров-педагогов», специально организованной работы по отбору и направлению выпускников ПТУ на обучение по инженерно-педагогическим специальностям; г) создание в масштабах рассматриваемой системы разветвленной сети различных структурно-организационных форм повышения квалификации инженерно-педагогических кадров, включая работников отделов теоретического обучения на производстве.

Давая краткие комментарии и пояснения по перечисленным выше позициям, укажем, что практика «доработки» (дополнения) вузами типовых учебных планов и разработки на их основе «рабочих» впервые была реализована еще в 1920–30-е гг. И, будучи возрожденной вновь в 1960–70-е гг., она продолжает сохраняться и на современном этапе развития исследуемой системы (в том числе и в рамках государственных образовательных стандартов).

Свое мнение о значимости подготовки педагогов профессионального обучения, совмещающих функции преподавателей спецдисциплин и мастеров производственного обучения, мы высказали выше, поэтому не будем повторяться. Что касается «пропаганды» профессионально-педагогических специальностей и привлечения на обучение по ним выпускников средних профессиональных учебных заведений, то, как выяснилось, меры, предпринимавшиеся в 1970–80-е гг., по их реализации были недостаточными и малоэффективными. Поэтому указанные задачи не утратили своей важности, будучи актуальными сегодня и в обозримом будущем. Такой же острой и наболевшей является в настоящее время и проблема повышения квалификации профессионально-педагогических кадров (включая педагогов учебных заведений дополнительного профессионального образования, отделов теоретического обучения на производстве (где они сохранились) и т. д.). Поэтому следует срочно, безотлагательно восстановить ранее существовавшую разветвленную сеть структурно-организационных форм повышения квалификации в системе профессионально-педагогического образования.

Рассматривая с аксиологической точки зрения подготовку педагогов профессионального обучения в 1980-е гг. (на IV этапе развития), считаем, что в интересах упрочения и совершенствования системы ППО необходимо сегодня учесть и развить позитивный опыт, связанный: а) с организацией специализи-

рованных вузов и колледжей; б) с попытками разработать концепцию развития инженерно-педагогического образования; в) с расширением международного сотрудничества в области профессионально-педагогического образования.

Очевидным и бесспорным, по нашему убеждению, является тот факт, что специализированные профессионально-педагогические вузы – наиболее органичная и целостная структурно-организационная форма подготовки педагогов профессионального обучения. Однако в 80-е гг. в стране (тогда еще СССР) было организовано всего два инженерно-педагогических института: Свердловский (СИПИ) – в 1979 г., и Харьковский (ХИПИ) – в 1989 г. И сегодня в системе высшего профессионально-педагогического образования России функционируют лишь два специализированных государственных вуза: Российский профессионально-педагогический университет (бывший СИПИ) и Волжский инженерно-педагогический институт (с 1993 г.). Это явный нонсенс, причем, не только в аспекте оценки прошлого, исторического опыта, но и с точки зрения научно обоснованного подхода к решению сегодняшних проблем и перспектив развития отечественного профессионального образования, а значит – опосредованно – промышленности, энергетики, сельского хозяйства и других отраслей экономики.

Организация новых специализированных профессионально-педагогических вузов продиктована не только необходимостью выхода на новый качественный уровень в развитии образования и экономики – целесообразность создания крупных образовательных центров (типа университетских городков-«кампусов») подтверждается передовым зарубежным опытом. Поскольку в этом случае имеется возможность: а) концентрировать лучшие научно-педагогические кадры; б) создать – благодаря этому – сильную научно- и учебно-методическую базу, отвечающую современным требованиям фундаментального и одновременно гибкого, вариативного образования; в) добиться оптимального материально-технического оснащения учебно-производственного процесса, включая учебно-вспомогательные предприятия и учреждения (опытные/экспериментальные профессиональные учебные заведения; подсобные хозяйства, цеха, заводы, мастерские и т. д.); г) органично сочетать учебную и научно-исследовательскую деятельность, активно вовлекая в последнюю и студентов. А дополнительное (к стационарным формам подготовки) применение современных инновационных технологий в таких специализированных вузах-центрах профессионально-педагогического образования позволит расширить контингент обучающихся, ускорив, тем самым, процесс «педагогизации» профессионально-педагогических работников.

Создание описанных выше центров профессионально-педагогического образования – дело, хотя и необходимое, не самого близкого будущего, поскольку

ку связано с решением различного рода организационно-экономических, научно-методических и других проблем. Однако, вполне реально уже сегодня решать вопрос об организации специализированных профессионально-педагогических вузов (со среднестатистическим для обычных вузов контингентом студентов) на базе наиболее крупных и успешно функционирующих инженерно-педагогических факультетов, используя, при этом, опыт создания и функционирования специализированных вузов не только в 1980–90-е гг., но и в 1930-е, а также в начале XX в. Наряду с подготовкой преподавателей политехнических и специальных дисциплин, специализированным профессионально-педагогическим вузам следует поручить подготовку мастеров производственного обучения с высшим образованием. Вопрос о необходимости организации их подготовки поднимался еще в 1980-е гг., к его обсуждению возвращались позднее – в 90-е гг., тем не менее, она не была развернута в качестве основной, стратегической линии подготовки мастеров производственного обучения. В числе реально сложившихся на сегодня предпосылок, детерминирующих объективную потребность начать подготовку мастеров производственного обучения с высшим образованием, можно назвать, по меньшей мере, две. Во-первых, несмотря на то, что спад в промышленности, сельском хозяйстве, науке полностью не преодолен, однако, в отдельных отраслях экономики происходят положительные подвижки, внедряется новое оборудование, осваиваются прогрессивные технологии и т. д. Есть надежда, что указанная тенденция к подъему будет расширяться и крепнуть в масштабах всей экономики. Во-вторых, за последнее время – в связи с широким распространением мультимедиа и Интернета – повысился общий информационно-образовательный уровень молодежи. И этот уровень будет расти в условиях перехода человеческой цивилизации от индустриального к постиндустриальному, или – по другому определению – к информационному обществу. Поэтому очевидно, что в недалекой перспективе наличие высшего образования у каждого педагогического работника станет насущным требованием времени.

А пока в условиях реального времени имеется еще одна возможность осуществить идею повышения уровня подготовки мастеров производственного обучения. Это средние профессионально/индустриально-педагогические учебные заведения повышенного типа – колледжи. Начав впервые организовываться на базе лучших индустриально-педагогических техникумов и училищ в конце 80-х – начале 90-х гг., сегодня они являются одним из важнейших компонентов отечественной системы профессионального образования, и имеются все основания к увеличению их сети с параллельным включением (внедрением) в инфраструктуру отдельных инженерно/профессионально-педагогических факультетов и вузов.

Возвращаясь к урокам истории профессионально-педагогического образования, в частности, на IV этапе его развития, укажем на необходимость ревизии и научной экспертизы разрабатывавшихся в середине 1980-х гг. концепций развития инженерно-педагогического образования, причем, как «принятых к действию», так и отклоненных в то время. Тщательный и объективный их анализ может оказаться полезным. Не исключено, что «забракованные» и не принятые в 80-е гг. предложения содержат рациональные «зерна», идеи, представляющие реальный интерес и выгоду на современном этапе или с точки зрения перспектив развития профессионально-педагогического образования. Ведь, как известно, нередко «новое – это хорошо забытое старое».

Отмеченный выше в качестве положительной характеристики функционирования развития системы подготовки педагогов профессионального обучения в 1980-х гг. опыт расширения международного сотрудничества также заслуживает внимания и установления преемственной связи. Однако следует еще раз предостеречь от «слепого поклонения», фетишизации зарубежного опыта (как, впрочем, и отечественного). Поскольку, как уже неоднократно указывалось, только строго научный подход к проблемам развития и совершенствования ППО позволит добиться позитивных результатов.

Обобщая изложенное, подчеркнем, что результаты представленного в статье аксиологического анализа генезиса системы профессионально-педагогического образования позволяют: доказательно, оперируя конкретными фактами, давать соответствующую оценку исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров; соотносить историко-педагогический опыт (как позитивный, так и негативный) с проблемами, имеющимися на современном этапе; осуществить аксиологическо-педагогическую «ретрансляцию» проанализированного опыта на последующие этапы развития ППО.

Литература

1. Государственный архив Российской Федерации: фонд 1565, опись 8, ед. хранения 559; 696.
2. Ключевский В. О. Письма. Дневники, афоризмы и мысли об истории. М., Наука, 1968. С. 265–266.
3. Состояние и развитие высшего и среднего профессионального образования в России: Анализ и оценка / Под ред. А. Я. Савельева. М., НИИВО, 1999. 168 с.
4. Тенчурина Л. З. История профессионально-педагогического образования. М., Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ОБРЕТЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ¹

УДК 376.1
ББК 443

УЧРЕЖДЕНИЕ, КОТОРОГО НЕТ В РОССИЙСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В. К. Волкова

Ключевые слова: образование, модернизация, здоровьесберегающие технологии, инновационное общеобразовательное учреждение, реабилитация.

Резюме: Представлена эффективность интеграции системы образования с системой медико-психологического и социально-педагогического сопровождения дошкольников и школьников с проблемами здоровья в условиях инновационного общеобразовательного учреждения.

Комплексная реабилитация в инновационном центре более эффективна, чем в учреждениях традиционных систем образования, здравоохранения и социальной защиты, функционирующих разрозненно и разобщено.

Эффективность и экономичность инновационного центра подтверждает целесообразность развития сети учреждений-аналогов по всей территории Российской Федерации.

Модернизация содержания и структуры российской системы образования предполагает, что в процессе обучения и воспитания современный выпускник школы должен овладеть функциональной грамотностью и методологической компетентностью, обладать способностью адаптироваться к общественным переменам, условиям труда, соответствовать потребностям современного общества. Модернизация системы в целом, интенсификация образовательной деятельности, повышенные учебные нагрузки и высокий уровень требований к выпускникам школ наслаиваются на выраженную тенденцию ухудшения здоровья детского населения России и особенно школьников. По материалам

¹ У нас в гостях – журнал «Образование» Информационно-методического центра управления образованием Администрации г. Тюмени.

Предлагаемые вниманию читателей статьи отражают достижения и проблемы инновационного развития дошкольного и школьного образования.

IX съезда педиатров (Москва, 2001 г.) здоровые дети из общего числа школьников составляют не более 2,3%.

Хронически больной и физически ослабленный школьник, как и его здоровый сверстник, должен быть готов к самостоятельному выбору жизненной позиции, к сознательной профессиональной ориентации с учетом состояния его здоровья. Поэтому в процессе развития образования должны быть предусмотрены не только повышенные качества образования, но и широкое внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс, воспитание в детях культуры здорового образа жизни, усиление борьбы с наркоманией и ВИЧ-инфекцией, повышение внимания к детям-инвалидам и детям с ограниченными возможностями здоровья, создание условий для развития их индивидуальных способностей и дарований в целях последующей эффективной адаптации к сложным условиям современного социума. В связи с этим определилась необходимость интеграции системы образования с системой социально-педагогического и медико-психологического сопровождения развития ребенка в процессе образовательной деятельности, как это отмечено Международной российско-фламандской научно-практической конференцией (С.-Петербург, 2001 г.).

Традиционные образовательные учреждения выполнить такой сложный комплекс задач не могут. Для этого необходимы принципиально новые социальные структуры, осуществляющие на паритетных началах обучение, воспитание, лечение и социальную защиту хронически больного и физически ослабленного ребенка на протяжении всего периода детства. Таких учреждений в Российской Федерации до настоящего времени не было. Их тип и вид не предусмотрены государственным классификатором социальных структур, не разработана правовая база, отсутствует теоретический и практический опыт их построения, функционирования и развития. Кроме того, недостаточно разработаны образовательные технологии, адаптированные к возможностям хронически больного и физически ослабленного ребенка.

Впервые такого типа учреждение было сформировано в Тюмени в 1989 г. Областной детский реабилитационный центр «Крепыш» (ОДРЦ) является дошкольно-школьным образовательно-оздоровительным комплексом, выполняющим вышеуказанный социальный заказ. «Крепыш» – это не просто школа и детский сад под одной крышей, а инновационное образовательное учреждение для реабилитации дошкольников и школьников с хроническими соматическими заболеваниями, преимущественно аллергической природы, с преимущественными программами образования, развития и интегрированной с ней системой комплексного сопровождения.

По характеру деятельности Центр может быть отнесен к типу учреждений для детей, нуждающихся в медико-педагогической и социально-психологи-

ческой поддержке. Однако указанный тип и его виды предусматривают возможность включения в реабилитационную систему детей с задержкой психического развития, низким уровнем интеллекта и девиантным поведением, в то же время концепцией ОДРЦ предусмотрена реабилитация детей и подростков с сохранным интеллектом, в том числе особо одаренных и талантливых. Для части детей предусмотрено школьное здоровьесберегающее обучение в школе, включенной в структуру Центра. Для старшеклассников, продвинутых в выполнении государственных общеобразовательных программ, предусмотрена организация естественно-научного лица на третьей ступени образования. Предполагалось, что улучшить структуру здоровья детского населения России в целом и Тюменского региона в том числе возможно путем развития сети таких инновационных учреждений. В них хронически больному и физически ослабленному ребенку будет обеспечена возможность на протяжении всего периода детства, от раннего дошкольного до окончания школы, с минимальными физическими и психологическими затратами одновременно, как доказал наш опыт, выполнять образовательные программы, восстанавливать нарушенное болезнью здоровье, выявлять и развивать индивидуальные наклонности, способности и дарования, жить полноценной детской жизнью с последующей гарантией полноправного вступления в культурный и трудовой социум после завершения полного реабилитационного курса и окончания средней школы. Такая возможность появилась при объединении в одном учреждении детского сада, полной общеобразовательной средней школы, подразделений дополнительного образования, мощного медицинского подразделения с широким диапазоном лечебно-профилактической и оздоровительной деятельности, психологической и социально-педагогической службы. При организации инновационного комплекса возникла необходимость:

- научно обосновать и верифицировать на практике все элементы инновационного технологического комплекса «Лечебная педагогика»;
- проработать правовую базу всех направлений деятельности инновационного учреждения на основе действующего и перспективного законодательства;
- определить функциональный потенциал учреждения в соответствии с государственным и социальным заказом;
- сформировать рациональную структуру учреждения, организационную структуру управления, кадровую политику;
- разработать технологию финансового и материально-технического обеспечения инновационного комплекса, адекватную целевым программам функционирования и развития.

В настоящее время Центр является многофункциональным образовательно-оздоровительным учреждением, в котором осуществляется комплексная

медико-психологическая и социально-педагогическая реабилитация физически ослабленных, часто и длительно болеющих детей дошкольного и школьного возраста, с осложненными хроническими соматическими заболеваниями органов дыхания, кожи, пищеварения.

Структура Центра интегрирует систему образования с системой комплексного сопровождения развития ребенка дошкольного и школьного возраста в процессе образовательной деятельности.

Система образования включает в себя: дошкольное отделение; общеобразовательную школу (I ступень – 4-х летнее обучение; основная ступень – с 5 по 9 кл.; III ступень – 10–11 кл. – лицей естественнонаучного профиля) с возможностью изучения 3-х иностранных языков; отделение дополнительного образования (театральное, музыкальное, хореографическое, художественное, спортивное направления).

Система дошкольного и школьного образования реализует технологии развивающего, индивидуализированного обучения, педагогическую концепцию гуманной педагогики Ш. А. Амонашвили, здоровьесберегающие и здоровьеразвивающие педагогические технологии, основные положения валеологии и лечебной педагогики.

В систему сопровождения входят: социально-педагогическая, психологическая, коррекционная и медицинская службы.

Социально-педагогическая реабилитация ребенка в условиях ОДРЦ осуществляется согласованной деятельностью учителей, воспитателей и врачей, интегратором которой является социальный педагог. Основу целевой программы социально-педагогической службы составляет организация социального воспитания дошкольников и школьников.

Психологическая служба включает: психологов-педагогов, психотерапевта и медико-психолого-педагогическую комиссию. Психологическая поддержка больного ребенка и его семьи осуществляется путем консультирования, обучения методам психологического аутотренинга, реализации коррекционно-развивающих психологических и психотерапевтических программ. С целью психологической коррекции используются музыка-, вокало-, игро-, трудо- и арттерапия.

Коррекционная служба осуществляет коррекцию нарушений речи и письма, осанки и двигательной активности, нарушений зрения, слуха, дополнительного образования, реализуются основные положения лечебной педагогики.

Медицинская служба реализует функции детского санатория, специализированного стационара, стационарнозамещающих и амбулаторно-поликлинических подразделений, лечебно-физкультурного диспансера. В структуре медицинского подразделения функционируют кабинеты светотерапии, электролечения, парафинолечения, лазеротерапии, рефлексотерапии, гидротерапии

и грязелечения, стоматологический, массажный, релаксации, психологической разгрузки и биологической обратной связи. Имеются залы лечебной физкультуры, сауна, бассейн, ингаляторий. Для оздоровительных целей используются подразделения немедицинского профиля: музыкальный зал и музыкальные классы, театральная студия, художественная мастерская, кабинет ручного труда, швейная мастерская, хореографический зал, специализированные диагностические подразделения: кабинет функциональной диагностики, аллергический кабинет, кабинет психологической диагностики.

На педагогическую и медицинскую деятельность получены лицензии департамента образования и науки, департамента здравоохранения администрации Тюменской области.

Социальная значимость инновационного учреждения определяется его многообразными функциями, к которым относятся:

- повышение эффективности обучения и воспитания больного контингента хронически больных и физически ослабленных школьников после многолетней непрерывной комплексной и преемственной реабилитации как способа обеспечения возможности их послешкольного профессионального обучения и эффективной трудовой деятельности;
- создание в Центре условий для получения полного среднего образования детям и подросткам, не имеющим возможности обучаться в общеобразовательной школе по состоянию здоровья, но способным выполнить стандартные государственные общеобразовательные программы и программы повышенного уровня (лицейские);
- обеспечение возможности индивидуального развития особо одаренным и талантливым детям и подросткам, не имеющим возможности по состоянию здоровья сочетать обучение в общеобразовательной школе с реализацией индивидуальных способностей в традиционной системе дополнительного образования;
- нивелирование социального напряжения в обществе, связанного с трудностями организации обучения, воспитания и оздоровления большого контингента хронически больных детей и подростков, требующих больших психических, физических и финансовых затрат со стороны семьи и самого ребенка, с перспективой нарушений психологического климата в семье, рабочем коллективе, необходимостью разрешения микро- и макроконфликтных ситуаций;
- профилактика синдрома школьной дезадаптации, связанной с высокой вероятностью формирования токсикомании, наркомании, алкогольной зависимости, детской и подростковой преступности;
- профилактика и нивелирование состояния социально-психологической депривации, что служит одним из условий духовно-нравственного и культурного возрождения общества через развитие личности каждого ребенка и под-

ростка, восстановление нарушенных болезнью естественных механизмов формирования возрастных интересов высшего уровня;

- повышение уровня здоровья детского населения региона через восстановление и развитие здоровья большого контингента хронически больных и физически ослабленных дошкольников и школьников с перспективой увеличения продолжительности жизни и периода активной трудовой деятельности граждан;

- снижение социальных затрат на вспомоществование через профилактику инвалидности, связанное с этим уменьшение потребности в санаторно-курортном лечении и социальных льготах;

- создание условий для одновременного выполнения высококвалифицированной медицинской помощи, психологической и социально-педагогической поддержки общеобразовательных стандартных и нестандартных программ для хронически больных и физически ослабленных детей малых народностей в автономных национальных округах и республиках с экологическим неблагополучием и этническим регрессом, в том числе в районах Тюменского Севера;

- рациональное использование социальных ресурсов в системе образования как способ нивелирования социального напряжения и как форма идеологической работы в педагогических коллективах;

- выполнение гуманной функции общества по отношению к детям с сохранным и высоким интеллектом, но серьезными проблемами в здоровье.

Объединение усилий государства в целом, региональных государственных и общественных учреждений системы образования, здравоохранения и социальной защиты с усилиями семьи больного ребенка позволит решить данную проблему с позиции гуманизма.

Наибольшие трудности возникают при создании, функционировании и развитии инновационного комплекса в определении его правового статуса и экономического обеспечения. Образовательные, оздоровительные и развивающие программы, построенные на инновационных видах деятельности, влекут за собой затраты, выходящие за пределы финансирования обычных программ, предусмотренных бюджетом образовательного учреждения. В инновационном учреждении необходимы дополнительные, не предусмотренные стандартным бюджетом системы образования затраты на медицинское, психологическое и социально-педагогическое обеспечение. Использование старых, традиционных финансовых схем практически невозможно, а новые схемы пока не разработаны. Необходим качественно иной подход к формированию как нормативно-правовой, так и финансово-экономической базы социальной структуры нового типа.

Изучение многолетней деятельности инновационного учреждения с использованием методов математического анализа и моделирования показало, что общая стоимость комплексной реабилитационной программы, реализуемой

в инновационном учреждении, значительно выше стоимости содержания ребенка в отдельно взятых учреждениях традиционных систем образования и здравоохранения (в детском дошкольном учреждении, в полной средней общеобразовательной школе, в стационаре детской соматической больницы и в специализированном стационаре). Однако, при необходимости осуществления в течение года образовательных и лечебно-оздоровительных программ в указанных учреждениях общая затратность значительно превышает расходы на одного ребенка в инновационном комплексе, выполняющем интегрированные образовательно-оздоровительные программы. Кроме того, содержание ребенка в инновационном учреждении в несколько раз дешевле, чем круглогодичное оздоровление дошкольника и школьника в специализированном санатории, а также лечения в специализированном стационаре. Но самое главное – это громадный **социальный эффект** комплексной реабилитации детей и подростков: возможность полноценной трудовой деятельности для родителей, укрепление семьи, возвращение нормального детства и возможностей профессионального обучения и труда во взрослой жизни для воспитанников Центра.

За период с 1989 по 2003 г. в Центре прошли реабилитацию более 8000 детей из Тюмени и всех районов Тюменской области. Интеграция образовательной деятельности с системой медико-психологического и социально-педагогического сопровождения развития ребенка обеспечивает более высокую эффективность комплексных реабилитационных программ по сравнению с реабилитацией хронически больных и физически ослабленных детей в автономно функционирующих учреждениях традиционных систем образования, здравоохранения и социальной защиты.

УДК 374.24
ББК 441.2

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ КОМПОНЕНТЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДЕТСКОМ САДУ

Т. П. Иванцова

Ключевые слова: оздоровление детей, дошкольное учреждение, опыт работы.

Резюме: Статья знакомит с эффективными подходами к комплексному решению вопросов здоровьесбережения детей. Рекомендуется для работников дошкольных учреждений.

Здоровье детей – богатство нации. Этот тезис не утрачивает актуальности во все времена, а сегодня он просто самый главный, учитывая социальную

неустроенность и материальную необеспеченность значительной части населения, несовершенство системы охраны материнства и детства, алкоголизацию и рост наркомании общества.

Долгое время считалось, что забота о здоровье – прерогатива медицины, и образовательные учреждения просто выполняли ее инструкции. Но состояние здоровья подрастающего поколения в настоящее время вызывает озабоченность в обществе. И думающие педагоги, желая детям добра, поневоле начинают задавать себе непростые вопросы. А насколько я сам ответственно отношусь к своему здоровью? А могу ли взять ответственность за здоровье детей? Да и как это здоровье оберегать?

Наше дошкольное учреждение – это детский сад комбинированного вида № 111 г. Тюмени на 12 групп, три из которых – коррекционные для детей с общим недоразвитием речи. Детский сад функционирует уже 25 лет, проект здания не предусматривал даже физкультурного зала. Поэтому на протяжении этих лет приходится заниматься реконструкцией: веранду приспособили под зал лечебной физкультуры и физкабинет; групповое помещение оборудовали под физкультурный и тренажерный залы, комнату психологической разгрузки. На сегодня материальная база детского сада, созданная для осуществления задач физического воспитания детей, выглядит вполне достойно: здесь многообразие тренажеров, изобилие физкультурного оборудования, достаточное количество спортивного инвентаря.

Здоровьесберегающее направление в работе коллектив взял с 1994 г. Внедрение программы «Здоровье» Алямовской стало основой в организации лечебно-профилактической работы в ДОУ.

Программа «Из детства в отрочество» дала возможность учесть выявленные у детей отклонения в состоянии здоровья, корректировать их с обязательным участием родителей и педагогов по индивидуальной схеме.

Актуальность темы здорового образа жизни подтверждает состояние здоровья вновь поступающих детей. Более 10% из них приходят с третьей группой здоровья, дефицит массы тела – у 9% детей. Функциональные отклонения имеют около 50%, ведущими из которых являются нарушения опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой системы, аллергические проявления. Кроме этого прослеживается тенденция к увеличению количества детей, нуждающихся в специальной коррекционной работе.

В нашем городе, конечно, функционируют дошкольные учреждения компенсирующего типа, но всех нуждающихся обеспечить ими, наверное, сложно, да и не всегда это совпадает с местом жительства ребенка, а возить его на общественном транспорте сложно. Поэтому мы считаем, что эффективное оздоровление и воспитание здорового ребенка возможно и в обычном детском саду при соблюдении таких условий, как:

- организация оздоровительного режима и двигательной активности;
- учет индивидуальных особенностей детей в образовательном процессе;
- реализация системы лечебно-оздоровительной работы;
- обеспечение благоприятного психологического климата;
- взаимодействие с семьей в вопросах воспитания здорового образа жизни ребенка.

Главным компонентом здоровьесберегающей системы в учебно-воспитательной работе с детьми является организация оздоровительного режима и рационально организованная двигательная активность дошкольников.

Каждый педагог нашего детского сада старается строить оздоровительный режим с учетом особенностей соматического и нервно-психического здоровья ребенка, возраста, эмоционального состояния, которое зависит от внешних факторов, оказывающих воздействие на организм ребенка.

С четырех лет ежедневно и в любое время года дети принимаются на свежем воздухе. Во всех возрастных группах зарядка проводится два раза в день: утром и после сна. В течение дня чередуются дыхательная гимнастика и «гимнастика» для глаз; индивидуальная и коррекционная работа; массаж по Уманской и мышечная релаксация; традиционные формы организации обучения и современные (комплексные, интегрированные, секционно-кружковые) занятия; комплексы упражнений, направленные на профилактику опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Оптимальный уровень двигательной активности детей достигается на занятиях в тренажерном зале ДОУ, в котором находится более тридцати тренажеров. Значение данных занятий велико: во-первых, происходит избирательное действие на заданную группу мышц, тем самым ускоряя процесс их развития, совершенствуются физические качества (сила, ловкость, выносливость); во-вторых, достигается положительный эмоциональный настрой; в-третьих, это позволяет проявлять творческую инициативу ребенка. Только упражняясь на кольцах, можно сделать «уголок», «петрушку», «кольцо», «лягушку», «солдатику» и т. д. Занятия прививают интерес к физической культуре и спорту, умение рационально использовать свободное время.

Содержание физкультурно-оздоровительной работы в дошкольном учреждении строится с учетом особенностей возраста, здоровья и физического развития детей. Диагностический комплекс осуществляется коллективом специалистов. Врач оценивает и прогнозирует здоровье детей, разрабатывает рекомендации для воспитателей. Медицинская сестра оценивает гармоничность физического развития, дифференцирует детей по группам для коррекционной работы. Воспитатель проводит обследование уровня двигательной активности и физической подготовленности, получает дополнительную информацию от родителей.

Лечебно-профилактическая работа в детском саду проводится в соответствии с планом, разработанным врачом и утвержденным руководителем ДООУ. Мероприятия комплексного плана осуществляются медицинскими сестрами и педагогами. Курс оздоровления предусматривает три этапа:

- I подготовительный – включает в себя физиотерапию (УФО общее и местное), фитотерапию (общеукрепляющие, успокаивающие сборы), витаминотерапию (напитки «Золотой шар», отвар шиповника), точечный массаж по Уманской, полоскание зева минеральной водой;

- II этап – интенсивной терапии в целях профилактики заболеваний органов дыхания и, прежде всего, гриппа – курс неспецифической профилактики: закладывание оксолиновой мази в нос, фитонциды (лук, чеснок), полоскание зева отварами противовоспалительных трав, медикаментозное лечение (дибазол, глюконат кальция, настойка элеутерококка, бифидум, бактерин, наринэ); ароматерапия (мята, пихта, шалфей); массаж грудной клетки;

- III этап – реабилитационный: фитотерапия, витаминотерапия и физиопроцедуры с целью профилактики сопутствующих заболеваний.

Одним из факторов здоровьесберегающей системы является сохранение психического здоровья и создание психологического комфорта. На основании диагностики составляются планы индивидуальных и групповых коррекционных занятий, которые проводятся в форме игровой психотерапии по темам: «Победи свой страх», «Где живет радость», «Научись слушать себя». Психологом ДООУ разработана программа «Практическая психология для воспитателей» для помощи педагогу замечать негативные проявления у детей и правильно взаимодействовать с ними.

Успехов в полноценном развитии детей можно добиться только при единстве здоровьесберегающей системы в ДООУ и семье. Часто недостаточная физическая культура семьи является причиной заболеваемости детей. А нарушение режима в выходные и праздничные дни создает предпосылки нервного напряжения ребенка.

Одним из основных факторов, определяющих нормальное развитие ребенка, является рациональное и сбалансированное питание, какого мы и стараемся добиться в детском саду. Важной задачей считаем оказание помощи в организации питания детей в семье. В течение месяца родители писали в дневниках, что кушает ребенок дома. К анализу этих анкет мы подключили городской центр лечебного питания. Результаты заставили серьезно задуматься и педагогов, и родителей. Так, из мясных продуктов предпочтение получили колбаса, сосиски и очень редко печень; из овощей – картофель; рыбу, сыры, кисели, компоты дети дома получали 1–2 раза в месяц. Но почти ежедневно: печенье, кексы, конфеты. Все это мы обсудили с родителями на общем собра-

нии. Предложили ряд рекомендаций по организации питания ребенка. Ежедневно рекомендуем состав домашних ужинов и меню в выходные дни. Периодически консультируем по технологии приготовления блюд.

Подводя итоги восьмилетнего труда коллектива детского сада, можно сделать следующие выводы.

Одним из основных показателей, отражающих состояние здоровья детей и эффективность физически-оздоровительной работы, является заболеваемость. Так вот – до 1994 г. пропуски по болезни составляли до 22 дней на одного ребенка, а в последние годы не превышают 13 дней.

У большинства детей наметилась тенденция к активизации и повышению объема физических сил и возможностей.

Устанавливаются доверительные отношения между семьей и детским садом.

Но вместе с этим, детский сад переживает трудности с оснащением детской мебелью, компьютерной техникой, с созданием микроклиматических условий. Существенно осложняет организацию здоровьесберегающей системы ДОУ отсутствие в типовом штатном расписании врача, инструктора ЛФК, массажиста. Необходима новая нормативно-методическая документация, обеспечивающая гарантии качественного образования и медицинского обслуживания с учетом видового разнообразия ДОУ.

Мы считаем, что наш подход к укреплению здоровья детей отличается профилактической эффективностью, не требует дорогостоящей аппаратуры, способствует значительному улучшению состояния здоровья, не превращая при этом образовательное учреждение в лечебный санаторий.

УДК 37.018.58
ББК 4421.0

ГОРОДСКАЯ ТВОРЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ Ш. А. АМОНАШВИЛИ

Г. А. Ядрышникова

Ключевые слова: развитие и воспитание младших школьников, гуманная педагогика Ш. А. Амонашвили.

Резюме: В статье обсуждается проблема методики воспитания современного ребенка. За основу ее берется гуманно-личностная концепция Ш. А. Амонашвили, включающая основы семейного воспитания. Свою концепцию Амонашвили назвал ступенькой гуманной педагогики, ведущей учителей вверх. В статье приведены некоторые результаты деятельности учителей начальных классов по этой концепции.

Мы вступили в XXI в. с надеждой, что он принесет новое миропонимание. Какой должна быть школа будущего, какие идеи станут фундаментом воспитания нового человека, человека духовного, творческого, осознающего свою «миссию»?

Сегодня все большее число работников образования считают, что это будут идеи гуманно-личностной педагогики. Гимназия № 12, школы № 62, 70 г. Тюмени стали опорными площадками «Школы жизни» Ш. А. Амонашвили, работая в данном режиме уже 8 лет. Сейчас к ним присоединилась школа-сад № 85.

Для построения новой модели школы нужен ряд специальных педагогических условий, но главное из них – учитель, принимающий гуманно-личностную концепцию, философский подход к ребенку, понимающий свое предназначение. Как помочь учителю состояться?

С этой целью в нашем городе с 1995 г. работает городская творческая мастерская Ш. А. Амонашвили, объединяющая последователей гуманной педагогики – учителей начальных классов. Одной из задач этого творческого объединения было: создать в педагогических коллективах духовную общность, объединяя учителей на основе нового духовного сознания, строить гуманно-личностное образовательное пространство, отдавая приоритет духовному воспитанию. Воспитание духовности – это основа гуманной педагогики. Главное условие жизни детей в образовательных учреждениях № 12, 62, 70, 85 – это принятие педагогом ребенка и ребенком педагога. Дети открываются тем, кого характеризуют доброта, внимание, отзывчивость, умение самому стать ребенком.

Дважды в год в наши школы приезжает Шалва Александрович и каждый раз с новыми идеями и заданиями для участников мастерской. Ш. А. Амонашвили не только декларирует свои идеи, он показывает учителям их реализацию на практике, проводя мастер-классы. На уроках Шалвы Александровича всегда что-то удивляет, дети испытывают радость открытия. Педагог тонко понимает душу каждого ребенка, старается заглянуть в его духовный мир.

Многие высказывания Амонашвили стали для нас аксиомой, например: «Благородный воспитывает благородного, добрый – доброго», «Учитель – художник жизни», «Учитель – герой духа». «Утверждающий – богат, отрицающий – беден», – это его первые слова, произнесенные для нас, чтобы мы начали думать, размышлять, ведь ответственность за воспитание сотен, а то и тысяч детей обязывает учителя познавать суть учений, на которых основано нравственное благополучие мира.

В гимназии № 12 и школах № 62, 70, 85 введены уроки духовности, человечности, общения. Педагоги стараются воспитать в детях такие личностные качества, как вежливость, отзывчивость, чуткость, стремление прийти на по-

мощь, умение общаться. На этих занятиях дети постигают, чувствуют важность и прелесть человеческих отношений, человеческой взаимности, определяют свою моральную позицию, упражняются в нравственно-этических поступках. Упражнения в добрых поступках каждый раз мотивируются, анализируются, совершенствуются.

Через газету «Встреча поколений» мы пригласили к разговору под рубрикой «Доброта начинается с детства» педагогов, родителей и детей. Ребятам было предложено написать сочинение на тему: «Какой бывает добрая душа?» Для родителей – педагогический практикум. По поводу высказывания украинского просветителя-гуманиста Григория Сковороды «Любить человечество легче, чем сделать добро соседу» мы предложили родителям ответить на следующие вопросы: «Согласны ли Вы с этим высказыванием?», «Умеют ли Ваши дети делать добро людям и всегда ли они нравственно к этому готовы?». К педагогам обратились с просьбой проанализировать жизнь своего класса за последнее время и подумать, какие в нем произошли изменения. Постараться определить, под влиянием кого или чего они произошли. Что можно пожелать своему коллективу на будущее?

Откликнулись как взрослые, так и дети. На вопрос: «Какой бывает душа?» дети отвечали по-разному.

Оля Чанышева, четвертый класс гимназии № 12: «Добрая душа всегда мягкая, отзывчивая, благородная. Такой человек не предаст, не скажет плохого слова даже своему недругу. Он не любит нахальства, не вступит в конфликт, защитит слабого.

Почему это так происходит? Просто человека так воспитали окружающие, близкие люди. Став взрослым, он не сделает ничего плохого никому.

Очень хорошо, если у человека добрая душа. Люди, пожалуйста, слушайте свое сердце, и у вас будет добрая душа».

Таня Яковлева, третий класс средней школы № 62: «У моей бабушки добрые-предобрые глаза с веселыми искринками, а руки теплые, ласковые и нежные, как лучики солнца. Моя бабушка очень добра ко всем. Рядом с ней всегда тепло и спокойно. И никакие беды мне не страшны, если рядом со мною бабушка – добрая душа».

А вот что сказали родители по поводу слов Григория Сковороды.

Лусинэ Сергеевна Какоян: «Слова “сосед” и “ближний” – это одно и то же. Любить ближнего как самого себя мы не умеем, поэтому с каждым днем таких несчастных людей становится все больше. Хочу сделать добро, смотрю на голодающих людей, на беженцев и думаю: “С чего начать? Сначала отмыть или накормить?” Я пишу о том, что вижу. И все мы видим это, но молчим, по-

тому что мало любим своего ближнего. Мы только любим своих детей, себя и своих родных. Любовь нужно доказывать делом, а не словами».

Мама семиклассника Миши Аксенова: «Да, я согласна с высказыванием Г. Сковороды, потому что любить что-то далекое, абстрактное легче, чем ежедневно заботиться о ком-то близком. Ведь это стоит определенных усилий.

Мы считаем, что наш сын – отзывчивый, добрый мальчик. Он старается по мере своих сил помогать тем, кто его окружает, искренне сопереживает и радуется успехам других. Мы считаем, что очень многое для воспитания таких качеств у Миши сделали его школьные учителя. Спасибо им за это».

Создавая единое образовательное пространство, учителя гимназии № 12 в основу положили стремление к максимально полному раскрытию потенциала развивающейся личности на каждом возрастном этапе. Образовательное пространство гимназии включает подготовительные курсы для детей 6 лет, начальную школу, среднюю и старшую ступени, дополнительные образовательные услуги, предметы по выбору, спецкурсы, кружки, факультативы, клубную и студийную работу.

В образовательный процесс классов «Школы жизни» введены новые учебные курсы: уроки письменно-речевой деятельности, уроки игры в шахматы, театральная деятельность, в мире музыки и танца. Ведут их грамотные, талантливые педагоги, ими разработаны авторские программы. Составлено четкое расписание групповых занятий с таким учетом, чтобы дети могли посещать не один, а два и более кружков по их желанию. Ведь чем разнообразнее образовательная среда, тем легче раскрыть индивидуальность каждого ученика, опираться на нее с учетом выявленных интересов, склонностей. «Ребенок и сам стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы, а мы помогаем ему, предоставляя соответствующие условия», – говорит В. А. Христель, заместитель директора гимназии № 12.

Педагоги делают все, чтобы в группе продленного дня дети занимались музыкой, танцами, рисованием, спортом, нашли занятие по душе, чтобы они научились самовыражению. Каждому ребенку хочется бывать на всех занятиях, участвовать во всех делах. И школьные дни являются для них смыслом жизни.

Учителям одним не справиться с решением проблемы: подарить детям жизнерадостный продленный день. Они нуждаются в помощи родителей, которые ведут часть кружков: тематика занятий зависит от их способностей, увлеченности, желания.

«Все, что говорят о гуманистическом образовании детей, очень интересно. Но реально ли это?» – часто задают этот вопрос родители и даже некоторые учителя. Как же нам вселить в них веру в идею гуманистического воспитания?

Может быть, они будут убеждаться в этом по мере того, как их дети будут меняться и развиваться?

Творчески использовать опыт учителей образовательных учреждений № 12, 62, 70 можно в любой школе при условии, что учитель любит детей. Подчеркиваю: **любит!**

Наш опыт не является еще совершенным, но педагоги, на мой взгляд, на верном пути. Они в постоянном творческом поиске.

В городе есть опыт воспитания духовности и культуры средствами учебных предметов в ряде других образовательных учреждений. Опыт коллектива учителей начальных классов школы № 17 изучен, обобщен и представлен на городском семинаре, который состоялся в январе 2003 г. Учителя используют воспитательный потенциал не только уроков федерального компонента, но регионального и школьного, что требует творческого подхода к отбору содержания и средств обучения. Ими ведутся новые курсы: «Этика», «Основы духовно-нравственной культуры».

Творческий коллектив учителей начальных классов школы № 89 разработал программу по духовно-нравственному воспитанию «Уроки нравственной жизни». Содержание программы изучено методистами ГИМЦ и рекомендовано к апробации.

Эффективность развития духовно-нравственной культуры младшего школьника зависит от взаимопонимания и взаимодействия учителя и семьи.

Занятия, встречи прошли на базе образовательных учреждений № 76, 70, 57, 56, 84, 85, 66, 27, 12, 62, 22. Эти учреждения практикуют разные формы взаимодействия с семьей по воспитанию духовности и культуры детей: родительские собрания с участием детей; родительский всеобуч; психологические тренинги; дискуссионный клуб и другие.

Все встречи с родителями (их содержание, атмосфера, в которой они проходят; настроение родителей; отношение к школе и т. д.) дают повод к размышлению, к самооценке своей профессиональной деятельности и необходимости совершенствования своего педагогического мастерства.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ СООБЩЕНИЯ

ОБЪЯВЛЕН КОНКУРС НА СОИСКАНИЕ ПРЕМИИ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Уральское отделение Российской академии образования объявляет конкурс на соискание премии УрО РАО.

Премия Уральского отделения Российской академии образования присуждается за научные работы, внесшие значительный вклад в развитие системы образования и, прежде всего, Уральского региона.

Премии присуждаются ежегодно по пяти следующим номинациям:

1. В области общего среднего образования и дошкольного воспитания – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие существенный вклад в развитие системы образования, оказывающие эффективное влияние на процессы воспитания и обучения.

2. В области начального и среднего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в подготовку рабочих кадров и высококвалифицированных работников среднего звена в современных социально-экономических условиях.

3. В области высшего профессионального образования – за работы, имеющие большое научное и практическое значение, внесшие значительный вклад в развитие многоуровневой системы высшего профессионального образования с учетом перспективных потребностей современных условий.

4. За фундаментальные и прикладные исследования различных областей науки, внесшие значительный вклад в развитие системы образования.

5. За книгу, имеющую большое научное и практическое значение, внесшую значительный научный вклад в развитие системы образования.

Выдвигаемые на соискание премии работы принимаются к рассмотрению при условии, что их результаты опубликованы и реализованы на практике.

На соискание Премии может быть представлена работа только одного автора.

Поданные на конкурс материалы должны включать:

- представления организаций, выдвигающих работы (решения ученых советов), или членов Российской академии образования;
- сведения о публикациях или практическом использовании результатов;
- сведения об авторах;

- описания работ;
- дополнительные материалы по усмотрению авторов.

Размер премии в 2004 г. составит 100 тыс. руб.

Рассмотрение поступивших работ осуществляется до 20 октября текущего года.

Диплом лауреата Премии и денежная премия вручаются Председателем на общем собрании Уральского отделения Российской академии образования или на специальном торжественном заседании Бюро УрО РАО до 31 декабря конкурсного года.

Лауреаты Премии вносятся в специальную книгу «Лауреаты Премии Уральского отделения Российской академии образования».

Положение о премиях опубликовано в журнале «Образование и наука», № 1 за 2003 год, стр. 180–183.

Заявки на участие в конкурсе можно подавать по адресу: 620075, г. Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а. Тел.: (343) 376-23-48. Вербицкой Наталье Олеговне.

Председатель УрО РАО Г. М. Романцев

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ОБРАЗОВАНИЕ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»

31 марта 2004 г. состоялась научно-практическая конференция «Образование в Тюменской области: интеллектуальный и социокультурный потенциал». Организаторы конференции – департамент образования и науки Администрации Тюменской области и Тюменский государственный университет – посвятили ее 60-летию Тюменской области.

Общим лейтмотивом разговора стала идея того, что Тюменская область должна быть не только сырьевым, но и интеллектуальным ресурсом, способствующим развитию страны и региона. Анализируя историю становления системы образования, ее современное состояние и перспективы развития, участники конференции отметили, что образование выполняет социокультурные функции, обеспечивая условия личностного развития и профессиональной компетентности молодому поколению.

В конференции приняли участие:

- вузы области и Тюмени – Ишимский и Тобольский педагогические институты, Сургутский гуманитарный университет, Югорский (г. Ханты-Мансийск) и Тюменский государственные университеты, Нефтегазовый университет, Юридический институт МВД РФ, Институт культуры и искусства (г. Тюмень);

- общеобразовательные учреждения области из Тюмени, Сургута, Нефтеюганска, Ханты-Мансийска, Ялуторовска, Ишима, Заводоуковска и др.;
- департаменты и комитеты образования Тюмени и ряда районных центров области.

На выставке «История и современное состояние образования в Тюменской области» были представлены экспонаты музея Тобольского педагогического института, иллюстрирующие прошлое образования, экспозиция департамента образования и науки АТО и управления по образованию Администрации Тюмени, отражающая «сегодняшний день».

На пленарном заседании были обсуждены проблемы дальнейшего развития образования в Тюменской области и дан анализ первого этапа модернизации образования (доклад заместителя директора департамента науки и образования АТО Ю. Г. Сердитова); проблемы программно-целевого развития образования в регионе (доклад академика РАО, доктора педагогических наук, профессора В. И. Загвязинского); дан анализ высшего образования и его роли в регионе (доклад ректора Тюменского государственного университета, доктора философских наук, профессора Г. Ф. Куцева); представлен анализ истории развития образования (доклады ректора Тобольского педагогического института С. В. Слинкина и доцента М. П. Зайцева).

Более подробно обозначенные проблемы были обсуждены на 5 секциях.

Секция № 1. Социокультурные функции образования в регионе: история и перспективы.

Секция № 2. Кадровая политика и профессиональное образование в регионе.

Секция № 3. Система допрофессионального образования: проблемы преемственности и развития.

Секция № 4. Поликультурное образование в многонациональном регионе.

Секция № 5. Реализация первого этапа модернизации образования: итоги и перспективы.

На секциях было заслушано около 40 докладов. По итогам работы участники конференции приняли резолюцию.

РЕЗОЛЮЦИЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ОБРАЗОВАНИЕ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ: ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ»

Рассмотрев проблемы и тенденции истории и современного состояния образования Тюменской области, основные направления дальнейшего развития общего и профессионального образования в регионе, участники конферен-

ции отмечают, что система образования вносит весомый вклад в формирование интеллектуального потенциала и трудовых ресурсов Тюменской области, умножение ее культурного и социально-экономического потенциала.

В настоящее время в образовательных учреждениях области обучается около 700 тысяч учащихся и студентов, работают 53 тысячи учителей и преподавателей. Ежегодно учреждения профессионального образования выпускают свыше 12,6 тысяч квалифицированных рабочих, 9,5 тысяч специалистов со средним специальным и более 12 тысяч – с высшим образованием. В высших учебных заведениях сосредоточен солидный научный потенциал. В вузах области трудятся 353 доктора наук, 1476 кандидатов наук.

Большой вклад в развитие образования и науки вносят научные центры РАН, вузы области, Тюменский научный центр РАО. Благодаря продуктивному сотрудничеству ученых и практиков, в системе образования области утверждается опережающее программно-целевое развитие образования.

Система образования функционирует устойчиво и развивается с момента своего создания на протяжении всех шести десятилетий жизни Тюменской области. Она наглядно отражает постоянно возрастающий уровень культуры общества и стремится более полно удовлетворять государственные интересы и образовательные запросы населения. Однако в процессе развития системы образования наблюдается немало противоречий, которые проявляются в виде несовершенства содержания образования, его организации, финансового и кадрового обеспечения.

Участники конференции отмечают глубокое содержание докладов «Основные направления развития образования в Тюменской области» (Ю. Г. Сердитов – первый заместитель директора департамента образования и науки Администрации Тюменской области), «Высшее образование в Тюменском регионе: новые требования времени» (Г. Ф. Куцев – ректор Тюменского государственного университета, профессор, доктор философских наук, академик РАЕН, заслуженный деятель науки РФ), «Программно-целевое развитие образования в регионе» (В. И. Загвязинский – заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований Тюменского государственного университета, академик РАО, доктор педагогических наук, заслуженный деятель науки РФ), «История развития образования в крае» (С. В. Слинкин – ректор Тобольского педагогического института, кандидат философских наук, профессор), «Особенности развития общего образования в регионе» (М. П. Зайцев – доцент).

Актуальные вопросы образования рассмотрены на секциях «Социокультурные функции образования в регионе: история и перспективы», «Кадровая политика и профессиональное образование в регионе», «Система допрофессио-

нального образования: проблемы преемственности и развития», «Поликультурное образование в многонациональном регионе», «Реализация первого этапа модернизации образования: итоги и перспективы», а также во время обмена мнениями за «круглым столом».

По мнению участников конференции, ведущим ориентиром в развитии образования должна быть его гуманистическая направленность, общими чертами которой являются творческое развитие личности, сохранение и укрепление здоровья учащихся и студентов, гражданственность, нравственное совершенство, конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Система образования должна подготовить человека к жизни в динамичных условиях современной культуры.

Актуальными являются проблемы возрождения на основе общечеловеческих ценностей эффективной воспитательной системы в рамках дополнительного, общего и профессионального образования, общедоступность образования всем слоям населения, развитие системы открытого образования, развертывание подготовки специалистов разного уровня и профиля, возрождение подростковых и молодежных организаций просоциального толка, формирование у молодежи устойчивых представлений здорового образа жизни, противодействие наркомании, алкоголизации, преступности, беспризорности в молодежной среде.

Участники конференции выражают озабоченность ярко выраженным несоответствием между потребностями предприятий и организаций в кадрах и их подготовкой в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. В связи с чем необходимы развитие системы открытого образования в регионе, аккумуляция и пропаганда информационных ресурсов и технологий при подготовке специалистов и повышение качества начальной профессиональной, профильной и предпрофильной подготовки.

Конференция положительно оценивает стремление Администрации области совершенствовать систему образования и рассматривает реструктуризацию как один из компонентов модернизации образования. При этом считает, что расширение действий экономических механизмов в системе образования, повышение эффективности использования финансовых, трудовых и материальных ресурсов системы образования, реструктуризация сети образовательных учреждений преследуют цели обеспечения доступности и повышения качества образования.

Участники конференции обращаются к своим коллегам – педагогическим работникам и руководителям образовательных учреждений, ученым и специалистам государственных и муниципальных органов управления образованием Тюменской области с призывом активно включиться в реализацию

Концепции модернизации образования РФ, Программы развития образования Тюменской области, личным участием содействовать совершенствованию региональной системы образования в интересах личности, общества и государства.

Принята участниками конференции 31 марта 2004 г.

РЕЗОЛЮЦИЯ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «УЛИЧНАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА»

В современных условиях в нашей стране серьезно обострилась проблема безнадзорности и беспризорности детей и подростков. Так называемые «уличные» дети стали достаточно заметным фактом нашей жизни за последнее десятилетие. Беспризорник или уличный ребенок – это любой несовершеннолетний, для которого улица (включая любые помещения, используемые как укрытия) стала его обычным местопребыванием, а чаще – местом жизни. Ежегодно более 70 000 детей и подростков уходят из семей. В Тюмени детей данной категории насчитывается более 1 400 человек. Эти дети, как правило, занимаются бродяжничеством, попрошайничеством, мелким воровством, систематически употребляют спиртные напитки, токсические и наркотические вещества. Они зачастую становятся жертвами сексуальных преступлений, оказываются вовлеченными в противоправную преступную деятельность.

Необходимость искоренения этого негативного явления заставляет отечественных специалистов в области социальной педагогики и социальной работы обращаться к опыту зарубежных коллег в данной области. В ходе пленарного заседания и работы тематических «круглых столов» были охарактеризованы основные проблемы «уличных» молодежных сообществ, проанализирован опыт представителей различных регионов (Омск, Барнаул, Нижний Новгород, Новосибирск и др.) в области профилактики девиантного поведения молодежных маргинальных группировок и т. д.

В мировой практике социально-педагогической деятельности признаны пять основных направлений в работе с деструктивными проявлениями социальной сферы (наркомания, алкоголизм и т. д.). Это криминально-политическое направление, согласно которому предупреждение того или иного деструктивного явления рассматривается в тесной связи с мероприятиями по предупреждению преступности вообще; социально-психологическое направление, которое исходит из функциональности деструктивного поведения и строится на прин-

ципах «функциональных эквивалентов» (замещение деструктивного поведения путем предложения молодежи различных социально положительных форм времяпрепровождения и т. п.); направление, ориентированное на охрану здоровья человека и на «всестороннее развитие социальных качеств личности»; образовательное направление, в котором вопросы девиантной культуры общества рассматриваются в качестве важнейшей задачи образования и культивирования жизненного опыта человека в целом и, наконец, направление, которое нацелено на оказание помощи клиентам, оказавшимся в трудной ситуации, объединяющее в себе превентивные мероприятия «по минимизации ущерба здоровью» и «снижению риска». Последний подход довольно широко распространен в качестве основания для организации помощи представителям маргинальных слоев населения. В общем и целом, деятельность в данном направлении нацелена на решение двуединой задачи: на устранение деятельности, связанной с высоким риском, и на распространение приемлемых стратегий регулирования риска.

Одним из ведущих положений теории «снижения рисков» является необходимость поддержки позитивных аспектов неформального регулирования риска, то есть развитие тех позитивных типов поведения и стратегий регулирования риска, которые уже являются частью образа жизни и быта данной социальной группы. Очевидно, что наряду с существующими методами и формами работы с безнадзорными подростками, применяемыми в нашей области и городе в настоящее время, требуется развитие передовых профилактических методик, положительно зарекомендовавших себя в десятках стран мира.

На конференции были рассмотрены следующие вопросы:

- теоретические основы организации социально-педагогической деятельности в условиях внеинституциональной сферы;
- социально-психологические особенности неформальных детских, подростковых и молодежных субкультур;
- практика реализации технологий уличной социальной работы на муниципальном уровне и др.

В связи с вышеизложенным, участники конференции считают необходимым:

1. Представителям социальных служб города и области следует пересмотреть политику реабилитации членов молодежных маргинальных сообществ, отойдя от принципа насильственной реинтеграции их в общество, делая акцент на создание условий для формирования мотивации самостоятельного возвращения ребенка в общество.

2. Процесс социализации безнадзорных детей должен включать в себя развитие и поддержку инфраструктуры социальных учреждений (различной

ведомственной отнесенности) нового типа – социальных служб анонимного свободного доступа, способствующих созданию психологически комфортных условий для возвращения ребенка в общество.

3. Важнейшей составляющей профилактики деструктивных поведенческих проявлений в молодежной среде в целом, в частности, является своевременное урегулирование межличностных конфликтов в сфере ее ближайшего окружения. В связи с этим, представителям руководства социальной сферой области и города следует всемерно поддерживать внедрение в практику работы учреждений Тюмени и Тюменской области технологий восстановительного правосудия.

4. Рекомендовать администрациям Тюменской области и Тюмени поддерживать опыт работы организаций Тюмени по данной проблеме (ГУСО «Областной центр социальной помощи семье и детям»; Служба полевой социальной работы Центра внешкольной работы «Дзержинец»; Детский оздоровительно-образовательный центр первичной профилактики химической зависимости «Перекресток»), способствовать внедрению и развитию в практике социальной работы технологий «уличной социальной работы», «снижения вреда» и «регулирования социальных рисков».

АВТОРЫ НОМЕРА

Антонова Наталья Леонидовна – кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Волкова Валентина Константиновна – кандидат педагогических наук, директор Областного детского реабилитационного центра «Крепыш», Тюмень.

Горб Виктор Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры возрастной педагогики и педагогических технологий Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург.

Гусев Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук, заместитель директора по учебной работе Самарского государственного профессионально-педагогического колледжа, Самара.

Зеер Эвальд Фридрихович – член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и прикладной психологии Российского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург.

Иванцова Татьяна Петровна – заведующая муниципальным дошкольным образовательным учреждением «Детский сад № 111», Тюмень.

Корнеева Лариса Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков в области экономики и управления Уральского государственного технического университета (УГТУ-УПИ), руководитель Уральского регионального Центра изучения делового немецкого языка, Екатеринбург.

Коровко Елена Валерьевна – руководитель информационно-аналитического центра Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова, Нижний Тагил.

Левитан Константин Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского, иностранных языков и культуры речи Уральской государственной юридической академии, Екатеринбург.

Ломова Вера Федосеевна – директор Дома детского творчества Октябрьского района, Екатеринбург.

Метелев Александр Юрьевич – заведующий учебно-производственной лабораторией Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова, Нижний Тагил.

Михалкин Владимир Сергеевич – кандидат технических наук, доцент кафедры физики Ижевского государственного технического университета, Ижевск.

Потеев Михаил Иванович – кандидат технических наук, профессор, декан факультета повышения квалификации преподавателей, заведующий кафедрой технологий профессионального обучения Санкт-Петербургского государственного университета информационных технологий, механики и оптики, Санкт-Петербург.

Резер Татьяна Михайловна – кандидат педагогических наук, директор Ревдинского медицинского колледжа, Ревда.

Сафонова Евгения Германовна – кандидат педагогических наук, первый заместитель директора Нижнетагильского государственного профессионального колледжа им. Н. А. Демидова, Нижний Тагил.

Смирнов Игорь Павлович – член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, директор Института развития профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, Москва.

Сташкевич Ирина Ризовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры радиоэлектроники и автоматики Челябинского военного авиационного института штурманов, Челябинск.

Тенчурина Лидия Захаровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина, Москва.

Хохолуш Мария Станиславовна – преподаватель гуманитарных и социально-экономических дисциплин Ревдинского медицинского колледжа, Ревда.

Югова Мария Анатольевна – старший преподаватель кафедры русского, иностранных языков и культуры речи Уральской государственной юридической академии, Екатеринбург.

Ядрышникова Галина Андреевна – методист муниципального образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Городской информационно-методический центр» управления образования администрации Тюмени, Тюмень.

НОВЫЕ КНИГИ

Захарова И. Г. Возможности информационных технологий в совершенствовании образовательного процесса высшей школы: Монография. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2002. 176 с.

В монографии обсуждаются возможности информационных технологий обучения (ИТО) для совершенствования качества и расширения доступности высшего образования, выявлена роль ИТО в обеспечении выполнения современных требований к системе высшего образования по развитию личности обучаемых.

Для студентов и аспирантов педагогических специальностей, учителей школ и преподавателей вузов.

Введение. 1. Назначение и возможности информационных технологий обучения. 2. Интеграция информационных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс. 3. Роль информатизации образования в реализации развивающего обучения. 4. Проектирование электронных учебных курсов. Заключение. Приложения.

Голиков Н. А. Комплексная реабилитация учащихся в условиях полифункционального образовательного учреждения. Тюмень: Издательство «Вектор Бук», 2003. 224 с.

Книга посвящена одной из актуальных проблем современного образования – сохранению здоровья обучающихся в образовательном процессе. Автор предлагает оригинальные подходы в осуществлении комплексной реабилитации школьников в условиях полифункционального образовательного учреждения. В книге представлены методологические подходы к обеспечению интеграции образовательной, оздоровительной и развивающей деятельности школы, внедрению методов лечебной педагогики, интегрированного обучения детей с особыми образовательными нуждами с их здоровыми сверстниками.

Книга будет интересна педагогам, психологам, медицинским работникам и родителям школьников.

1. Полифункциональность образования как новый вид педагогической практики. 2. Психология – учителю. 3. Психологи и их роль в организации оздоровительно-образовательного процесса. 4. Коррекция и реабилитация: основные положения, практика реализации. 5. Интегрированное образование: методология и методы реализации. 6. Лечебная педагогика: истоки возникновения, перспективы развития. 7. Культура здоровья: методология и методика формирования. 8. Гиперактивность: факторы возникновения, методы кор-

рекции. 9. Профилактика кризисно-деструктивных явлений и профессиональных деформаций педагога. Заключение. Литература. Приложение.

Профессиональное образование в Тюменской области: анализ и прогноз. Тюмень: Издательство «Вектор Бук», 2003. 192 с.

В книге представлен анализ существующего состояния в профессиональном образовании на территории Тюменской области (без округов), концепция и прогноз его развития до 2010 года.

Паспорт программы. Введение. 1. Социально-экономический и демографический анализ условий развития образовательной подсистемы области. 2. Теоретические основания и инструментарий прогнозирования потребности в кадрах. 3. Прогноз потребности в кадрах до 2010 года. Общие выводы по разделам 1–3. Приложения к разделам 1–3.

Екатеринбург для выпускника: высшее образование, профессия, работа. Екатеринбург: Издательство Правовед-2001, 2004. 68 с.

Составители: Вербицкая Н. О., Матафонов М. Э., Федоров В. А., Чуракова Н. И.

В книге изложены практические результаты реализации проекта «Центральное кадровое агентство» в рамках Стратегического плана развития г. Екатеринбурга. Подготовлены оценки, прогнозы, методические рекомендации для поступающих в высшие учебные заведения. Представлена подробная аналитическая информация о состоянии рынка труда и рынка профессий г. Екатеринбурга, о том, какие специалисты понадобятся городу в ближайшем будущем. Приведен перечень перспективных профессий с подробным описанием видов деятельности.

Издание рассчитано на выпускников школ, средних специальных учебных заведений, преподавателей, родителей.

Введение. Часть 1. Образование, профессия, специальность. Часть 2. Высшее профессиональное образование Екатеринбурга: кто есть кто на рынке образовательных услуг. Часть 3. Екатеринбург – город для работы. Часть 4. Три примера профессий будущего: экономисты, менеджеры, инженерно-технические работники. Заключение.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ ПОДПИСЧИКОВ ЖУРНАЛА

Уральское отделение Российской академии образования с 1999 г. издает журнал «Образование и наука» (свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 г.). Периодичность выпуска 6 раз в год, объем – около 150 страниц.

Подписаться на журнал можно через объединенный каталог РФ, который есть в каждом отделении связи. Подписной индекс журнала – 72604. Стоимость подписки – 330 р. на полугодие.

За время существования журнал получил академическое признание среди широкого круга специалистов, интересующихся проблемами образования. На страницах журнала освещаются результаты исследований, теоретических, прикладных, психологических и социологических проблем образования, рассматривается научная педагогическая жизнь Уральского региона и России. В журнале публикуются официальные документы Уральского отделения Российской академии образования. Среди авторов – ведущие ученые, представители министерств и управлений образования, докторанты, аспиранты и педагоги-новаторы.

Более подробную информацию вы можете получить, обратившись по адресу: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а. Тел. (343) 376-23-50. E-mail: snigirev@urorao.ru.

УВАЖАЕМЫЕ АВТОРЫ!

Редакция журнала «Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования» принимает статьи для публикации при условии обязательного наличия

- текста статьи (10–12 страниц) в бумажном варианте в 2 экземплярах;
- текста статьи в электронном варианте;
- индексационных номеров ББК и УДК (брать в библиотеке вуза автора);
- ссылок на использованные библиографические источники;
- сведений об авторах (фамилия, имя, отчество, ученая степень, место работы и должность, домашний адрес и телефоны).

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 страницы и ключевые слова.

Цитированная в статье литература (автор, название, место издания, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи через запятую с цитируемыми страницами.

Статьи, направленные авторами на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются и портфеля редакции.

Электронный вариант материалов можно присылать по электронной почте, письмом или приносить в редакцию журнала. Объем материалов не должен превышать 80–90 Кб (шрифт *Times New Roman*, размер 14 пт., межстрочный интервал – 1,5). Формат присылаемого текстового файла *Reach Text Format (RTF)* или *Plain Text* («Только текст»).

Наиболее удобно подготавливать статью в программе MS Word.

В связи с тем, что ваши материалы проходят редактирование и, соответственно, правку, изображения прилагаются отдельными файлами в векторных форматах – *WMF*, *EMF*, *CDR*, *AI*. Диаграммы из программ *MS Excel*, *MS Visio* и т. п. предоставляются вместе с исходным файлом, содержащим данные. Если вам необходимо использовать растровое изображение, то присылайте его в виде файла (*TIFF*, *JPG*), разрешением не менее 300 точек/дюйм точно такого размера, в котором вы хотите увидеть его в журнале. Изображения в полутонах и в цвете использовать не рекомендуется.

Заинтересованные лица могут обращаться по адресу редакции.

ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

**ИЗВЕСТИЯ УРАЛЬСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Журнал зарегистрирован Уральским окружным межрегиональным
территориальным управлением
Министерства Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации ПИ № 11–0803 от 10 сентября 2001 года

Учредитель Государственное учреждение «Уральское отделение
Российской академии образования»
Адрес издателя и редакции: 620075, Екатеринбург, ул. Луначарского, 85а
тел. (343) 376-23-50, snigirev@urogao.ru

Подписано в печать 17.06.04 г. Формат 70×108/16.
Усл. печ. л. 8,72. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 2000 экз. Заказ № 158.

Отпечатано на ризографе РГППУ. 620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Цена свободная