

ПЕДАГОГИКА И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

(Статьи по специальности 13.00.08)

© 2007 г. *Е.Д. Безниско*

ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МИССИЯ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сегодняшний педагог-профессионал – это нечто большее, чем специалист, имеющий диплом о высшем образовании. Отличает профессионала, прежде всего, гуманность, высокие моральные принципы, интеллектуальная культура, планетарное мышление, владение технологией учительского дела. Процессы обновления, происходящие в социальной сфере, образовании, производстве требуют от современного педагога гуманистической направленности личности, культуры, нравственной устойчивости, духовного богатства. Наличие у педагога таких качеств, как профессиональный долг, самодисциплина, гражданственность, педагогический такт, терпимость, ответственность рассматриваются, как одно из условий готовности личности осуществлять педагогическую деятельность. Кроме того, это предпосылка к педагогизации общества в целом. Педагогический фактор в обществе исключительно значим. К нравственному обществу можно прийти только через воспитание нравственной личности. «Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его во всех отношениях» (К.Д. Ушинский). Воспитание всегда обоюдно, взаимно, оно формируется в результате педагогического процесса, который мы вправе называть жизнью. Воспитатель отличается от воспитуемого только опытом, умением, определенными знаниями, которых должно быть достаточно для того, чтобы не только наблюдать за жизнью своих воспитанников, но и участвовать в ней, терпеливо и ненасильственно предлагать им лучшие образцы человеческих отношений.

Было бы неверно предполагать, что выпускник педагогического вуза в достаточной степени владеет ценным даром, который мы относим к Учителю. Все ценности, в том числе и профессиональные, приобретаются в ходе кропотливой работы по саморазвитию и самосозданию. Ведь образование – это феномен, способствующий самоутверждению личности. И образование, и образованность, в узком смысле этого слова, не в состоянии решить очень многих жизненно важных задач, стоящих перед человеком. Степень разрешения этих противоречий зависит от степени интеллигентности человека, его обращенности к людям. Для педагога важна аргументация В.С. Степина, который доказывает, что интеллигент «...порождает новые идеи, идеалы, образцы и ценности...он порождает в своем творчестве возможные будущие программы человеческой деятельности, общения и поведения людей». В жизни нашего общества у педагогического труда особая роль. Педагог – носитель высоких идеалов, способный реально влиять на подрастающее поколение и формировать мировоззрение молодежи. Без высокой духовности, открытости, гуманизма специалист не может быть педагогом. С другой стороны, в обществе наблюдается кризис личности. Следует отметить, что это явление как социокультурная реалья констатировалось европейскими философами, психологами, культурологами уже в конце XIX в. Это отразилось в известной фразе Ницше о смерти Бога. Человек остался без духовной опоры, без точки отсчета, с которой можно было бы сверять свои дела и помыслы. Все это определило необходимость усиления этического воспитания молодежи и, прежде всего, усиления нравственной направленности современного педагогического процесса. Как сказал герой Ф.М. Достоевского: «Если Бога нет, то все дозволено». История дает нам множество примеров, показывающих, куда ведет такой путь. Все это определило необходимость усиления нравственной направленности современного педагогического процесса. Как сказал М. Монтень, «тому, кто не постиг науку добра, всякая другая наука приносит вред». Отсутствие моральных устоев порождает вседозволенность, и оценка человеческих поступков объявляется понятием относительным. Исходя из общей цели образования – целостного развития личности, становления ее индивидуальности, самобытности, основными задачами подготовки специалиста-педагога должны быть: активизация процессов самообразования, самовоспитания, самосоздания личности; формирование потребности осознать смысл жизни, выбрать свою нравственную позицию – сотворить себя; развитие творческого потенциала личности, профессиональной компетентности, духовного мира; совершенствование личностных качеств. В связи с расширением сферы педагогического воздействия в обществе, актуализацией социальных институтов государства, ростом интеллектуального потенциала общества к педагогу предъявляются требования, отражающие общечеловеческие моральные ценности. Учитель должен быть: авторитетом («Если это потеряно, слова учителя становятся незначительными» Н.А. Добролюбов); носителем высоких нравственных идеалов, человеком, чья жизнь подчинена служению справедливости, добру и гуманизму («Учителями должны быть лучшие из людей, выдающиеся своей нравственностью» Я.А. Коменский); гуманистом, любить детей и свое дело («Чтобы стать настоящим воспитателем, надо отдать им свое сердце» В.А. Сухомлинский); постоянно совершенствовать себя («Учитель учит до тех пор, пока учится сам» К.Д. Ушинский). Следует отметить, что учитель как профессионал формирует моральную атмосферу в коллективе. Педагог определяет идеальный характер отношений в педагогическом процессе, но не всегда он доволен состоянием этих отношений. Очень много усилий приходится прилагать, чтобы эти отношения

приблизились к идеальным, чтобы представления о смысле жизни, труде, о чести, достоинстве, благородстве стали внутренним убеждением каждого человека. Очень важно, чтобы учитель сам глубоко верил в то, чему он учит, и следовал этим принципам.

От моральной личности – к моральному обществу. Этический фактор выступает как созидательная сила. И в сфере духовного производства в системе общественных отношений особая роль принадлежит педагогу. Профессиональная педагогическая деятельность и мораль как совокупность принципов, норм, правил регулирует поведение и характер людей, отражает нравственные взгляды, чувства, убеждения, формирует нравственный опыт людей. Научно–технический прогресс расширяет сферу педагогического воздействия на личность. В формировании этических убеждений важную роль играют современные средства массовой информации, религиозные и другие общественные организации, которые следует рассматривать как мощный фактор, способствующий становлению нравственных устоев человека. Педагог обязательно с учетом этого фактора должен строить свою деятельность. В мире развивающихся рыночных отношений роль педагога усиливается. Решение новых социальных задач, которые выдвигает общество, неразрывно связано с нравственным обликом современного делового человека, способного формировать нравственные идеалы в обществе. Педагогические отношения – это весь спектр межличностных отношений, который затрагивает не только учебный процесс: это и экономика, и политика, и современное производство. Рассматривая роль педагога в обществе, необходимо выделить общественное признание труда учителя. Педагогическая этика совместно с социологией, психологией призвана изучать структуру и систему мотивации трудовой деятельности учителя, определять место и роль моральных мотивов в поведении личности учителя. Решение этой задачи неразрывно связано с повышением эффективности и качества педагогического труда, ибо сочетание материального и морального стимулирования педагогического труда даст наибольшую результативность в воспитании человека.

И. Песталоцци говорил об учителе: «Если в деревне учитель – человек, преисполненный любви, мудрости, с невинной душой; если он человек, обладающим всем, что требуется для его профессии; если он приобрел доверие юных и старых; если ценит любовь, порядок и умение владеть собой более, чем всякое отличие в собственном знании и учении, и усерднее старается привить их ученикам; если это человек, способный всеобъемлющим взором разглядеть, чем должен стать ребенок в будущем, когда превратится во взрослого; если он способен с помощью школы твердо и любовно повести детей именно к тому, чем они призваны стать, – тогда он своим образом действий становится подлинным отцом деревни». Общество возлагает на педагога ответственность за многих и многих людей, за целый народ перед историей, истиной и совестью. Современный учитель не может позволить унижать себя, терять чувство собственного достоинства, опускаться до обывательского поведения, облика, состояния духа. Иначе он не способен будет исполнять педагогическую миссию.

В современных условиях чрезвычайно актуальна дискуссия о статусе и миссии интеллигенции. «...Поиск истины для Исследователя, провозглашение правды для Пророка, настоятельность понимания Другого для Интеллигента (intellegens означает «понимающий»)» (В.Н. Сагатовский). Именно в России в 1866 г. писателем П.Д. Боборыкиным был рожден термин «интеллигенция», а высшее образование имело прямое отношение к укоренению этого слова в российском культурном обиходе. О соотношении интеллигентности и образованности рассуждал Д.С. Лихачев, о культурно-исторической роли интеллигенции М. Мамардашвили, о взаимоотношениях интеллигенции и власти В.С. Степин, о возможностях интеллигенции Э. Морен, о статусе интеллигентов как «властителей дум» С. Великовский, о связи интеллигенции и патриотизма В. Распутин, об ответственном употреблении слова «интеллигентный» В. Шукшин, о среде формирования современного интеллигента Л.А. Вербицкая, В.Т. Лисовский, В.А. Садовничий. С точки зрения И.С. Якиманской, психология в новом столетии будет посвящена изучению и формированию в человеке интеллигентности как особого отношения к миру людей и вещей, как воплощение духа, душевных качеств. А педагогические исследования последнего десятилетия дают возможность заключить, что проблема воспитания человека интеллигентного в условиях гуманитарной среды педагогического образования приобрела особую актуальность. Именно гуманитарный смысл образования позволяет рассматривать современного педагога-профессионала, как человека, широко образованного и культурного, гуманиста и интеллигента. Интеллигентность всегда создавала вокруг себя широкое проблемное поле вопросов. Возникает вопрос: можно ли воспитать интеллигентность, если речь идет о педагоге-профессионале? Рост учителя предполагает содействие самостоятельному развитию личности, ее готовности к самореализации в профессии. Именно через наполнение образовательного процесса личностным содержанием развивается способность учителя к самореализации, самообразованию, самовоспитанию. Повышение личной ответственности педагога за социальную реализацию своего призвания – ключ к его духовному самосовершенствованию, воспитанию интеллигентности. Можно предположить, что именно понятие «интеллигентный человек» обозначит то качественное развитие педагога, которое произойдет в результате его профессионально-личностного становления. Может ли общество предъявлять требования к учителю в «эпоху перемен», в условиях рыночной экономики? Является ли интеллигентность критерием педагога, дающим ему право учить и воспитывать других? По мнению Н. Бердяева, интеллигентный человек – это умный человек с добрым сердцем, он открыт диалогу. Как важно педагогу сохранять язык, на котором удобно мыслить и говорить с детьми. В статье «О становлении личности» К.С. Юнг пишет: «В отношении молодых людей, которые избрали педагогику своим жизненным

призванием, предполагается, что сами они воспитаны, являются «личностью», т.е. определенной, способной к сопротивлению и наделенной силой душевной целостности». В этом сопротивлении и кроется отторжение зависти, корысти, мелочности, лени, тщеславия. Интеллигентному человеку сейчас нужен не просто ум, а мудрость, соответствующая сложности современной эпохи. Это поможет учителю не уходить от вопросов быта и бытия, находить золотую середину между духовным и материальным, брать на себя ответственность за свои идеи. Д.С. Лихачев подчеркивал важность умения быть терпимым в интеллектуальной сфере общения, указывал на необходимость постоянной внутренней работы над собой по созданию духовных сил: «Многие думают, что приобретенная интеллигентность затем остается на всю жизнь. Зablуждение! Огонек интеллигентности надо поддерживать. Читать, и читать с выбором: чтение главный, хотя и не единственный, воспитатель интеллигентности и главное ее «топливо».

Еще Владимир Даль в 1881 г. записал, что «интеллигенция – разумная, образованная, умственно развитая часть жителей». В России понятие «интеллигентность» всегда имело связь с судьбой отечества. С точки зрения В. Шукшина, в интеллигентном человеке не только «неспокойная совесть, ум, горький разлад с самим собой из-за проклятого вопроса «что есть правда?», гордость, но главное – сострадание судьбе народа. Неизбежное, мучительное». В последнее время все труднее найти человека, который всей своей жизнью подтверждает свое право называться интеллигентом. Но «подвижники нужны как солнце», «они возбуждают, утешают и облагораживают» (А.П. Чехов). И все-таки, будем помнить, что интеллигентный человек – «понимающий», что общество ощущает потребность в интеллигентных людях. Если педагог, политик, психолог, философ, писатель, будут стремиться слышать и понимать друг друга, то сохраняют статус интеллигента как знающего, уважаемого и порядочного человека. А в школах интеллигентные учителя будут воспитывать интеллигентных молодых людей, уверенно смотрящих в будущее. Качественной оценке мастерства педагога посвящено большое количество педагогической литературы. Стиль и эффективность преподавательской деятельности во многом зависят от самой личности преподавателя. Порядочность, эрудиция, педагогический такт – без этих качеств, вряд ли можно состояться педагогу. Есть и другие свойства характера, которые также способствуют его успешной деятельности: уверенность, доброжелательность, чувство юмора, внешняя привлекательность. Вместе с тем, безусловно, снижают эффективность преподавательского труда такие негативные черты, как неуравновешенность, пристрастность в поведении, высокомерие, рассеянность и др. И уж, конечно, совершенно недопустимы в работе педагога явно отрицательные наклонности характера: нравственная нечистоплотность, беспринципность, наличие вредных, социально опасных привычек и другие качества, свидетельствующие о профессиональной непригодности преподавателя.

Мы разработали диагностическую программу и выявили, что получить оптимальный вариант квалификации педагогического работника весьма проблематично. Анкетирование студентов Российской правовой академии показало, что их серьезно волнуют проблемы нравственно-психологические, связанные с индивидуальными качествами лектора. 94 % опрошенных студентов ответили, что они хотели бы, чтобы им преподавали справедливые, требовательные, уверенные в собственных силах, доброжелательные лекторы. А самовлюбленные, склонные к деспотизму, развязные, пристрастные, высокомерные, беспринципные, безответственные лекторы в таблице показателей качества получили оценку ниже среднего. 6% студентов считали, что в условиях современной рыночной системы рассуждать о нравственных качествах преподавателя неактуально. Таким образом, для подавляющего большинства молодых людей нравственно-психологические и профессиональные черты личности преподавателя являются ценностью. Индивидуальность преподавателя характеризуется его общей и профессиональной культурой, уровнем его интеллекта, знаний и способностей, направленностью его убеждений и норм поведения. Профессионально значимой, в частности, является культура речи преподавателя. В устной речи должны соблюдаться: правильность произношения и словоупотребления, нормативная грамотность. Диалогическая речь дополнительно требует точности, однозначности постановки вопросов, умения слушать собеседника, понимать его вопросы и отвечать именно на них, а не на собственные мысли. Письменная речь предусматривает логическое стройное, продуманное расположение материала на бумаге или классной доске, выверенность и четкость формулировок и выводов. Профессиональная культура преподавателя предполагает наличие системного образования, включающего навыки педагогического анализа и синтеза, развитие таких качеств мышления, как критичность, самостоятельность, широта кругозора, творческое воображение. Многие определяют стиль преподавания. Продуктивен рассуждающе-методический стиль, в котором предварительное четкое планирование лекции сочетается с логически последовательными рассуждениями. Т.И. Гончарова и И.Ф. Гончаров попытались сформулировать качества идеального педагога. Они выделили следующее:

1. Светлый ум. Не только глубокий и гибкий, но и оптимистичный. Учитель светлого ума видит противоречия и недостатки ученика, но они не заслоняют от него потенциальные возможности последнего.

2. Высокий ум. Учитель высокого ума приподнимается над обычностью и обретает идейно нравственную высоту в своей созидательной деятельности.

3. Умудренность жизненным опытом. Учитель обобщает накопленный наблюдениями материал, извлекает новые мысли и в концентрированном виде передает их воспитанникам. Эти мысли превращаются в духовную энергию питомцев, зажигают их факелом исканий своего достойного места в жизни.

4. Своеобразный, самобытный, неповторимый, оригинальный ум. Учитель с таким умом не скован, не связан чужими точками зрения, не находится во власти чужих убеждений. Он следует своему призванию.

Свое понимание личностно-профессионального роста учителя мы попытались представить в следующем виде. Мы обозначили четыре сферы последовательного самопроявления и саморазвития человеческой личности: самопознание (отношение к себе), самообразование (отношение к познанию), самовоспитание (отношение к людям и окружающему миру), самореализация (отношение к делу своей жизни как призванию и творчеству). Соответственно в каждом из этих процессов доминирует свой мотив и свой результат. Учителю стать умным по заказу не дано. Самобытность внутреннего мира, незаурядность, одаренность – это первичные, исходные качества для развития таланта педагога. С одной стороны, учитель – мученик своей профессии: он работает, пока не выдохнется, не может позволить себе передышку. С другой стороны, на вопрос, каким бы словом они определили свою работу, они отвечают: «Счастье». Педагога отличают и знания, и образованность, и эрудиция, и интеллигентность, и трудолюбие. Но только того можно назвать Мастером, кто открыт для детей, для окружающих, для общества. Гражданственность педагога все стягивает в себе: и ум, и мастерство, и знания. Именно мироощущение – могучий источник воспитательной силы личности педагога, его каждодневного жизнетворчества, энтузиазма в передаче грядущему поколению духовных ценностей, накопленных человечеством.

Литература

1. *Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М., 1999.
2. *Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф.* Когда учитель – властелин дум. М. 1991.
3. *Галицких Е.* Интеллигентность – основа становления будущего педагога // Высшее образование в России. №3. 2001.
4. *Наумчик В.Н., Савченко Е.А.* Этика педагога. Минск. 1999.
5. *Лихачев Д.* Заметки и наблюдения. Л., 1989.
6. *Сагатовский В.Н.* Философия развивающейся гармонии. СПб, 1999.

Ростовский юридический институт (филиал РПА МЮ РФ)

6 января 2006 г.

© 2007 г. *Н.С. Браун*

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Высокая динамичность потребностей населения и рынка, серьезные сдвиги в развитии гражданского общества и гражданской позиции каждого человека предъявляют новые требования к бизнесу, образованию, власти. Новые информационные технологии создают условия для создания единого информационного пространства – основного условия удовлетворения этих требований. Сегодня людям приходится жить в быстро изменяющихся условиях, в мире, который требует от человека умения быстро меняться и адаптироваться в том же масштабе. Сегодня, с помощью образовательных услуг, развития новых современных образовательных технологий, мы формируем новую субкультуру – способность и готовность человека быстро воспринимать информацию и использовать ее на свои блага. Если раньше, при получении образования, девизом можно было считать «Образование на всю жизнь», то на сегодня этого мало, «Образование через всю жизнь» - только это приемлемо и самодостаточно в сегодняшнем информационном пространстве. Добиваясь определенных результатов, человек не может останавливаться на достигнутом, он должен стремиться продолжать свое развитие и самосовершенствование.

Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему дополнительного профессионального образования или образования взрослых. Произошло радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире. Оно рассматривается сейчас как магистральный путь преодоления кризиса образовательной системы, формирования адекватной современному обществу системы образования. На сегодняшний день образовательные структуры должны дать шанс любому человеку, любого возраста и социального происхождения вне зависимости от его местонахождения изучить нужный или просто интересующий его курс или программу, получить соответствующий документ (диплом, свидетельство, сертификат). Прежде всего, такую возможность может предоставить дистанционное образование, при котором весь или большая часть образовательного процесса осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий при территориальной разобщенности преподавателя и студентов.

Дистанционное образование сегодня является одной из равноправных составляющих международной образовательной системы. В настоящий момент не оспаривается возможность использования информационных коммуникационных технологий в образовании, речь идет лишь о совершенствовании социальных аспектов этой проблемы. Дистанционное образование в нашей стране, безусловно, основывается на огромном опыте организации заочной формы обучения. Особая актуальность его создания

в России обуславливается целым рядом факторов. Среди них, прежде всего: формирование новых потребностей населения по отношению к содержанию и технологиям образования, развитие рыночной экономики, огромные территории и сосредоточение научно-технических центров в крупных городах, усиление миграции и др. Чтобы обеспечить развитие дистанционного образования необходимо решить проблемы научно-методической и нормативно-методической разработки, экспериментальной апробации модели дистанционного образования. Именно решение этих проблем исключит концептуально-терминологические неясности и противоречия, приводящие к разного рода перекосам в образовательной практике и политике.

Дистанционное образование – это образование, реализуемое посредством дистанционного обучения. Это использование образовательных технологий, которые, в основном, реализуются с применением информационных и телекоммуникационных технологий. Это использование кейс-технологии, основанной на предоставлении обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов, предназначенных для самостоятельного изучения с использованием различных видов носителей информации. Это Интернет-технология, основанная на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных, технических и программных средств реализации и управления процессом обучения независимо от места нахождения его субъектов. Это телекоммуникационная (информационно-спутниковая) технология, которая основывается на использовании преимущественно космических спутниковых средств передачи данных и телевещания, а также глобальных и локальных сетей для обеспечения взаимодействия обучающихся с преподавателем и между собой, доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам, представленным в виде цифровых библиотек, видеолекций и другого образовательного контента.

Расширение сферы образования и изменение ее статуса сопровождаются обострениями проблем между традиционным и современным, прежде всего, электронным образованием. К одним из основных факторов кризиса в сфере высшего профессионального образования в России можно отнести следующие:

1. Консерватизм – отставание получаемых знаний от уровня развития информатизации и современных технологий;
2. Инерционность – низкая адаптивность образовательных систем к различным социально-экономическим условиям;
3. Локальность – специфичность образования, получаемого в отдельно взятом учебном заведении;
4. Территориальность – неспособность предоставления всем желающим возможности получения необходимого образования.

Следовательно, в условиях прогрессивно изменяющейся действительности, должна прогрессивно изменяться и сама система образования в целом. Образовательная система должна на 70% содержать новые передовые технологии, которые будут позволять людям меняться и развиваться в своем совершенствовании. Самое главное, чтобы потребители образовательных услуг не остались обманутыми, а надежды – неоправданными. Ведь если человек не может найти работу, значит, его учили не тому и не так. Информационный разрыв, накладываясь на индустриальный, увеличивает его в геометрической прогрессии. Если такое положение сохранится, то могут возникнуть серьезные неконтролируемые противоречия. Становление информационного общества требует качественного повышения человеческого, интеллектуального потенциала и тем самым выдвигает сферу образования на первый план общественного развития.

Применение современных компьютерных сетей и интерактивного телевидения позволяет интенсивно развивать дистанционное образование, преимуществами которого можно считать следующее: более низкая стоимость получения образовательных услуг; подвижные временные рамки, позволяющие вести обучение в индивидуальном режиме; увеличение коэффициента передачи знаний; возможность более эффективного оперативного контроля над уровнем знаний обучающихся; доступность просмотра любого учебного фрагмента для любой категории учащихся. Здесь особое значение может иметь факт отсутствия обучающегося по тем или иным причинам пропустившим лекционное занятие. Все эти факторы дают возможность желающим обучаться в любом возрасте, независимо от профессии, больным и инвалидам, стимулируют внутреннюю мотивацию потребителя образовательных услуг, повышают ответственность за свои успехи. Такое образование позволяет обучению стать процессом, не прекращающимся на протяжении всей жизни. Кроме того, методы электронного обучения позволяют уделять внимание изучаемому предмету столько, сколько это необходимо для лучшего его усвоения, а также дают возможность обучаться по индивидуальному плану, если в этом есть необходимость. Работа преподавателя, благодаря информационным технологиям, становится более комфортной, поскольку исчезает необходимость в традиционном использовании доски, мела, наглядных пособий, карт и прочего.

Традиционное обучение главным образом ориентировано на внимание и память. Использование компьютерных технологий позволяет обучающемуся выявить причины собственных действий, планировать их и осуществлять, самостоятельно конструировать содержание. Здесь повышается степень индивидуализации процесса обучения и контроля за ходом его осуществления. А, поскольку, компьютер становится неотъемлемым инструментом во всех сферах профессиональной деятельности, то субъект обучения будущего специалиста превращается в субъект его профессиональной деятельности. Независимо от

уровня и вида образовательных программ, очевидно, что в дистанционной форме обучения объективно испытывают потребность две значительные по численности социальные группы: лица, желающие или вынужденные совмещать обучение с иной, чаще всего профессиональной, деятельностью, и лица с ограниченной мобильностью. Очевидно, что оценка потребности в дистанционном образовании непосредственно зависит от трактовки понятия дистанционного образования как специалистами, производящими оценку, так и общественным мнением.

1. Дистанционное образование, в буквальном смысле – это образование на расстоянии, или так называемое «удаленное образование», в котором очные занятия в аудитории с преподавателем сведены к минимуму или вообще отсутствуют. Отсюда непосредственно следует, что в основе дистанционное образование – это организованное самостоятельное образование. Однако в отличие от самообразования как такового, включает в себя синхронные (on-line) и асинхронные (off-line) занятия, организующие обратную связь с преподавателем.

2. Дистанционное образование основано на использовании разработанных учебно-методических материалов, составляющих основное содержание (наполнение) систем дистанционного обучения, а так же основу организации всего учебного процесса в соответствии с законодательно установленными государственными стандартами.

3. Дистанционное образование, в соответствии со своим понятием, использует самые современные технические средства и информационные технологии, позволяющие создавать, хранить, перерабатывать, а главное быстро передавать на любые расстояния большие массивы информации. Получение же информации (знаний, сведений, сравнительных материалов) на расстоянии – это, по определению, и есть основная, самая существенная составляющая дистанционного образования.

Следовательно, потребность в дистанционном образовании – это потребность в форме получения образования, не связанной жесткими обстоятельствами места и времени и основанной на самостоятельной работе и возможностях современных технических средств и информационно-коммуникационных технологий. Информационные технологии должны разрабатываться с учетом классических принципов теории учения и обучения.

Принцип научности – требует включения в содержание учебного материала не только фундаментальных положений научной теории, но и перспектив ее развития.

Принцип доступности – здесь каждый обучающийся вправе выбрать подходящий темп освоения учебного материала. А преподаватель, в свою очередь, контролируя процесс обучения, имеет возможность своевременно устранять недостатки в знаниях обучающегося, предоставляя возможность возврата к наиболее проблемным вопросам.

Принцип прочности усвоения материала – речь идет о том, что компьютерные технологии совершенствуют процесс закрепления знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе обучения. При этом задействуются элементы эмоциональной памяти, категориальной классификации.

Принцип последовательности и систематики – при самостоятельной работе обучающегося в программных учебных средах преподавателю следует определить наиболее точную и эффективную последовательность выдачи учебных фрагментов обучающих программ.

Принцип наглядности – достигается благодаря богатым иллюстрационным возможностям новых информационных технологий. Применяемые программы предлагают яркий, запоминающийся образ осваиваемых процессов и явлений, позволяют изучать их в динамике развития и различных условиях, демонстрируя тем самым перспективу профессиональной деятельности.

Принцип связи теории с практикой – очевидно, что это принцип реализуется наиболее оптимально, поскольку компьютер является универсальным инструментом будущей профессиональной деятельности в любой отрасли.

Принцип сознательности и активности – проявляется в возникновении у обучающегося потребности в самоконтроле, расширении границ его применения. В результате творческого использования имеющихся знаний у обучающегося формируются исследовательские умения и положительные эмоциональные процессы. В результате накапливается опыт, и вырабатываются умения решать нестандартные задачи, предвидеть развитие различных ситуаций, обеспечивать корректировку полученных результатов.

Принцип коллективизма – компьютерные сети служат технической предпосылкой для развития таких форм группового обучения как телемосты, телеконференции (обучение в системе on-line), формирующие у будущих профессионалов коммуникативные навыки, умение согласовывать личные и общественные интересы.

Принцип индивидуализации обучения – реализуется за счет поэтапного наращивания трудностей в достижении поставленных целей перед обучающимися с разной начальной подготовкой. Новые инновационные технологии предусматривают создание по каждой изучаемой дисциплине многовариантного банка учебных программ, заданий и контрольных вопросов, в широких пределах варьирующих темп подачи учебного материала, дозирующих объем предлагаемой помощи. В таких условиях потребитель образовательных услуг может определить оптимальное для себя сочетание, рассмотреть и проработать больше профессиональных ситуаций.

Для современных информационных технологий характерно комплексное применение средств компьютерной техники, а так же действующих на их основе систем связи и телекоммуникаций,

одновременное использование нескольких компьютерных средств для доведения информации до пользователя. Возможность достижения оперативного доступа к необходимой информации, средствам ее обработки и представления в удобном для пользователя виде [1]. Образовательные ресурсы размещаются в информационной образовательной среде и образуют распределенный банк данных, к которому должен иметь гарантированный доступ по индивидуальному логину и паролю каждый обучающийся. А образовательное учреждение, в свою очередь, должно обеспечить круглосуточный режим работы серверного оборудования и средств доступа к информационным образовательным ресурсам. Эффективность любой образовательной технологии, прежде всего, зависит от предъявляемых к обучению критериев, в которых определены и требования к потребителям образовательных услуг, и умения самих потребителей.

Основными методологическими преимуществами интеграции информационных и традиционных технологий можно считать следующие:

- использование мультимедийных средств, что на порядок повышает наглядность и доступность обучения, позволяет увидеть объекты исследования, не поддающиеся непосредственному наблюдению в условиях учебной аудитории, активизировать мыслительную деятельность обучающихся;

- предоставление потребителям образовательных услуг и преподавателям необходимой информации в кратчайшие сроки и в виде, удобном для восприятия, что обеспечивается доступом к информационным ресурсам посредством вычислительных сетей различных уровней;

- повышение интенсивности учебных занятий за счет обеспечения автоматизированного сбора, обработки и доведения информации до обучающегося;

- использование в образовательном процессе учебных материалов, предоставленных в электронном виде, реализующих принципы интерактивного обучения, допускающих одновременное использование неограниченным числом обучающихся аналитической обработки учебной информации и ее современное корректирование;

- активизация коллективной работы потребителей услуг дистанционного образования на практических и самостоятельных занятиях в компьютерных классах, с использованием интерактивных досок и других инновационных средств.

Подытоживая вышесказанное, можно сделать заключение, что современная система открытого образования представляет собой социальный институт, который предоставляет человеку образовательные услуги различного уровня, позволяет ему учиться непрерывно, обеспечивает его современными профессиональными знаниями и навыками, расширяет его кругозор, предлагает информацию не только общегуманитарного и профессионального, но и социального плана. Кроме того, система открытого образования создает возможность постоянного движения с одного образовательного уровня на другой, более высокий, причем, обучающийся находится в одном и том же образовательном пространстве.

Информационные технологии, используемые в дистанционном обучении, повышают интеллектуальные и творческие способности личности, развивают аналитическое мышление, создают условия для равенства возможностей личности в процессе овладения знаниями, профессиональными навыками и умением принимать решения.

Изменение приоритетов общества с технологических на информационно-интеллектуальные, развитие форм конкуренции приводит к неизбежному смещению приоритетов бизнеса от развертывания и обеспечения традиционного производства к инновационному проектированию, инновационным технологиям, новой для рынка продукции, а, следовательно, новым подходам к системе обучения, новым подходам к управлению знаниями. Новые приоритеты в производстве приводят к формированию новых приоритетов в развитии факторов производства. Переход на наукоемкие технологии требует грамотного, интеллектуально развитого, знающего персонала. Человек – интеллектуал из человеческого фактора превращается в главную составляющую любого бизнеса и здесь особенно важным являются инвестиции именно в человеческий капитал. Важной характеристикой специалиста становится не только отличное владение базовыми знаниями и навыками своей профессии. Он должен стать генератором идей, создателем нового профессионального знания.

В условиях координатных изменений в технологиях обработки информации и способах ее доставки потребителям, интенсивного развития информационных и телекоммуникационных технологий, повсеместного внедрения их в управление производством, формируются новые требования к образовательной системе. Применение информационных и телекоммуникационных технологий в сфере образования ставит принципиально новые задачи, и задают новое пространство исследований в таких сферах как «электронная педагогика», учебно-методическое и организационное обеспечение, контроль за качеством обучения, подготовка кадров для образовательных учреждений и множество других проблем, нуждающихся в системных исследованиях.

Система образования должна быть способна не только вооружать знаниями обучающегося, но и предоставить ему возможность получения умений и навыков самообразования, а также проявления самостоятельного творческого подхода к знаниям в течение всей активной жизни человека. Образование должно предоставить всем желающим разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющие учиться непрерывно, обеспечивающие возможность получения послевузовского и дополнительного образования, а так же повышения квалификации. В ближайшие годы развивающиеся технологии (международные стандарты электронного обучения, системы управления знаниями, мобильные устройства нового поколения и пр.) позволяют электронному образованию сделать качественный и количественный скачок в своем

развитии, что реально создаст условия для формирования системы управления развитием интеллектуального потенциала регионов России. Известно, что объем знаний, накопленных человечеством, удваивается каждые 5 лет, а в 2020 г. он будет удваиваться каждые 10 недель. В области информационных технологий уже сейчас обновление знаний происходит каждые 2 года. Это ставит ряд серьезных задач и основная – лавинообразный поток новых знаний и необходимость их освоения и практического применения их в кратчайшие сроки

Литература

1. *Бабошкина П.А.* «Интеграция информационных и традиционных технологий как фактор совершенствования образовательного процесса» // III Международная научно-практическая конференция. Сб-к тезисов докладов. Астрахань, 2004.

Азовский филиал Московского Евразийского института

7 декабря 2006 г.

© 2007 г. *Р.М. Жемухов*

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Образование – автономная система, имеющая относительную самостоятельность, способная оказывать активное воздействие на функционирование и развитие общества. Как отрасль социальной сферы образование – это процесс и результат, система учреждений и государственная политика в области получения гарантированного Конституцией образования. Образование всегда было и остается неотъемлемой и важной сферой человеческой деятельности. В этой области заняты одновременно около миллиарда учащихся и пятидесяти миллионов педагогов. Являясь фактором социально-экономического прогресса, образование относится к приоритетным аспектам политики государства. Человек как субъект процесса, выступая производительной силой в общественном производстве, должен по своим качествам соответствовать уровню современного социально-экономического развития государства, в котором живет и трудится [1]. От уровня образования напрямую зависит качество трудовых ресурсов, а, следовательно, и состояние экономики. Образование выступает фактором воспроизводства социально-профессиональной структуры общества. Система образования формирует гражданина, тем самым оказывает воздействие на политическую сферу общественной жизни. Через культурно-воспитательную функцию образование оказывает влияние на духовную жизнь общества.

Современное образование – это одно из средств решения важнейших проблем не только общества, но и отдельных индивидов. В любом государстве характер системы образования определяется социально-экономическим и политическим строем, а также культурно-историческими и национальными особенностями страны. Требования общества к образованию выражаются в системе принципов государственной образовательной политики. Целями государственной политики в этой сфере является создание условий для реализации гражданами своих прав на образование, по своей структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества. Заботой государства становится не просто гарантия получения образования, а проблема выхода из острейшего кризиса цивилизации через получение качественного, соответствующего эпохе и ее гуманным целям образования, определяющего будущее развитие.

В настоящее время в России образовательная политика строится на следующих принципах: гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей; право личности на свободное развитие; единство федерального образования при праве на своеобразие национальных и региональных культур; общедоступность образования; адаптивность системы образования к потребностям обучаемых; светский характер образования в государственных учреждениях; свобода и плюрализм в образовании; демократический, государственно-общественный характер управления и самостоятельность образовательных учреждений.

Система образования в России переживает сейчас радикальные изменения, затрагивающие все ее элементы и звенья. Переход к 12-летнему среднему образованию, введение единого стандартизированного федерального выпускного экзамена, позволяющего без экзамена поступать в любой вуз в случае набора нужного числа баллов, хотя и вызывают много споров, но идут в русле тенденции сближения с мировой практикой системы образования. Новой государственной социальной политикой становится политика субсидиарного государства. Наряду с государственными учебными заведениями возникают альтернативные, в том числе и частные. Расширяются возможности выбора вариативных форм образования (лицеи, гимназии, колледжи, профильные классы и т.д.). Параллельно с системой бесплатного образования существует платное во всех звеньях – от детских садов и до университетов. Государство заботится о том, чтобы бюджетное финансирование образовательных учреждений, проектов было прозрачно, контролируемо, а оплата каждого учащегося осуществлялась из бюджета адресно,

индивидуально. Бюджетные средства на выполнение образовательных проектов как госзаказ станут распределяться на конкурсной основе между образовательными учреждениями как государственными, так и негосударственными. Привлечение инвестиций в сферу образования, инвестиции в человека становятся государственной политикой [1]. Развивается нормативная правовая база в области образования: постановлениями Правительства Российской Федерации утверждены типовые положения обо всех основных типах и видах образовательных учреждений, государственные образовательные стандарты среднего и высшего профессионального образования. Государственные социальные гарантии обучающимся в основном выражаются в реализации прав граждан на бесплатное общее образование.

Развитие образования в России идет с большими трудностями. Целый ряд факторов осложняет деятельность образовательных учреждений. Это социальная и экономическая нестабильность в обществе; острый дефицит финансовых средств в связи с кризисным положением в экономике; неполнота нормативной правовой базы и систематическое неисполнение норм законодательства в области образования и т.д. Растет угроза нарушения единства образовательного пространства в части обучения русскому языку как государственному. Увеличиваются разночтения федеральных и национально-региональных стандартов гуманитарных дисциплин. Наблюдается не регулируемое государством увеличение выпуска вариативных учебников, часто низкого качества. Вместе с тем в ряде субъектов Российской Федерации многие школы не обеспечены учебниками; возникают трудности с подготовкой и изданием учебников на языках народов Российской Федерации. Ухудшается положение с подготовкой кадров для образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, в районах Крайнего Севера, на Дальнем Востоке и в Сибири. Обеспечение прав граждан, проживающих в сельской местности, на получение качественного образования является особенно большой проблемой. Уменьшается количество дошкольных образовательных учреждений и посещающих их детей. Увеличилось число детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Достижение современного уровня содержания общего образования, его гуманизация, ориентация на развитие личности – эти и другие принципы лежат в основе реформирования образования в России. Организационно-экономические составляющие реформы образования зафиксированы в ряде официальных документов, обсуждаются общественностью, поэтому выделить основные компоненты среди них достаточно просто.

1. Обеспечение конкуренции между общеобразовательными школами за привлечение учащихся путем введения системы нормативного бюджетного финансирования образовательных учреждений, в рамках которой бюджетное финансирование текущих расходов школы определяется в соответствии с численностью учащихся в ней (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года, раздел 2.4: «Введение нормативного бюджетного финансирования общего среднего и начального профессионального образования с учетом обеспечения государственных образовательных стандартов и необходимых условий образовательного процесса»).

2. Установление связи (в той или иной форме) между качеством работы учителя и уровнем оплаты его труда (Концепция..., раздел 2.5, п. 2: «Введение финансирования расходов по оплате труда работников общеобразовательных учреждений из бюджетов субъектов Российской Федерации; при этом за счет введения нормативного финансирования должен быть зафиксирован обязательный надтарифный фонд, дающий возможность образовательному учреждению гибко устанавливать надбавки и доплаты в целях стимулирования качества работы и привлечения кадров, пользующихся повышенным спросом на рынке труда»).

Введение независимой оценки уровня и качества знаний выпускников средних школ в форме единого государственного экзамена (ЕГЭ), результаты которого должны служить основанием для выбора родителями образовательного учреждения для своих детей (Концепция..., раздел 2.2: «Создать независимую от органов управления образованием государственную систему оценки качества образования, которая должна стать действенным и надежным инструментом повышения эффективности образовательной деятельности») [2].

Базовые экономические идеи образовательной реформы связаны с целевой задачей усиления конкуренции в образовательной системе. Основанием фундаментальной экономической теории является способность потребителя выбирать один продукт вместо другого в соответствии с его собственными ценностями и предпочтениями. Естественно, что родители предпочитают для своих детей школы высокого качества по сравнению с менее эффективно работающими школами. Кроме улучшения качества образования, более высокий уровень конкуренции должен дополнительно повлиять и на снижение издержек. Негативные последствия игнорирования роли стимулов на рынке образования могут быть весьма значительными [2].

Схожие формулировки используют и отечественные авторы: «Персонализация бюджетного финансирования (вместо сметного финансирования учреждений) меняет ситуацию на образовательном рынке: учебные заведения теряют гарантированность финансирования, вынуждены бороться за учащегося. Тем самым увеличивается заинтересованность учебных заведений в повышении качества образовательных программ, в соответствии их структуры текущему и перспективному спросу общества» [3]. Полностью согласуясь с этим, приведенные организационно-экономические направления российской реформы образуют вполне логичную и завершённую систему: родители, ориентируясь на данные ЕГЭ (п. 3), выбирают школу, обеспечивая рост объемов ее финансирования (п. 1), а учителя, стимулируемые согласно (п. 2), обеспечивают высокие показатели фиксируемые ЕГЭ (п. 3).

В 1992 г. было законодательно заявлено (ст. 5, п. 3): «Государство гарантирует гражданам Российской Федерации получение бесплатного общего и на конкурсной основе бесплатного профессионального образования в государственных, муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов». Вроде бы все понятно. Однако в одной из следующих статей конкурсная основа предписана уже не только для профессионального, но и полного общего образования, а с высшего и послевузовского (аспирантура, докторантура) образования гарантия бесплатности снимается и вместо нее вводится личный государственный образовательный кредит [4], который, правда, может и не возвращаться или возвращаться частично.

Остается неясным, как соотносятся бесплатность и доступность образования. По сути, одновременно бесплатным и доступным, согласно данному закону, является только основное общее образование. Полное общее образование оказывается бесплатным, но не общедоступным, а высшее образование – не общедоступным и частично платным. Рассматриваемым законом предусматривалось выделение на образование в целом не менее 10% национального дохода (ст. 40, п. 2). При этом средняя оплата труда преподавателей вузов должна была превышать среднюю по промышленности вдвое, а всех остальных преподавателей – быть не ниже нее. Эти цифры, по-видимому, отражают представление о роли образования и месте преподавателей в обществе, ориентированном на будущее, на экономику знаний, и в какой-то мере сопоставимы с аналогичными цифрами стран, на которые равняется наша страна в своих долгосрочных планах. Но в течение многих лет принимались решения о приостановлении действия указанных статей на очередной финансовый год, а затем их совсем отменили. (Для справки: в 2004 г. средняя месячная заработная плата преподавателей вузов составляла 6,5 тыс. руб. с учетом всех видов доплат, а учителей в школах – 3,9 тыс. руб. при средней по промышленности – 7,9 тыс. рублей. Как известно, в ближайшие три года намечено поднять оплату труда в бюджетной сфере в полтора раза. Если за это время средняя заработная плата по промышленности вырастет на 20% (т.е. на 6% в год), то у преподавателей вузов есть шанс догнать по заработной плате среднего работника промышленности. Учитель будет к тому времени получать около 60% средней по промышленности против 50% в настоящее время).

Согласно закону, финансирование учебных заведений должно осуществляться (ст. 41, п. 2) на основе «нормативов финансирования, определяемых в расчете на одного обучающегося, воспитанника. Исключение делается только для малокомплектных сельских школ, в которых «норматив финансирования должен учитывать затраты, не зависящие от количества обучающихся». Эта норма также не выполнялась, хотя она не привязана к обязательствам государства, выраженным в количественной форме, и носит скорее методический характер. Причина ее невыполнения совсем иная. Как известно, издержки делятся на постоянные и переменные. Только вторые прямо пропорционально привязаны к результату и чем-то похожи на описанный выше «норматив финансирования». Постоянные издержки такой привязки иметь не могут, а потому и предписанный норматив – химера, которую могли придумать лишь люди, не получившие никакого экономического образования и никогда не занимавшиеся реальным финансированием.

В этой редакции закона вопреки Конституции среднее профессиональное образование лишается статуса общедоступного и предоставляется по конкурсу, хотя «гриф» «конкурсное» снят с начального профессионального образования, которое, как и всеобщее образование, становится общедоступным» [5]. Кроме того, продолжена линия на то, что финансирование образования гарантируется исключительно в пределах образовательного стандарта. О том, что при этом на воспитание практически ничего не остается, выше уже было сказано. К сказанному можно добавить, что стандарт в соответствии с законом предписывает только обязательный минимум содержания (ст. 7, п. 1), а не его средний уровень, норму, не говоря уже о чем-то большем. Это значит: все, что минимум превышает, не финансируется, если не считать граждан, проявивших выдающиеся способности (им может выплачиваться стипендия для обучения за рубежом).

Анализ эволюции правовых норм и нормативов в сфере образования в России позволяет предложить некоторые первоочередные меры. Прежде всего необходимо как можно быстрее ввести в законы об образовании нормы, гарантирующие как минимум неснижение затрат бюджета на образование в целом и на высшее образование как основное средство решения всех стоящих перед страной проблем, отменив квазинормы, не гарантирующие в действительности ничего. Следует вернуть в высшую школу советскую практику условно бесплатного образования, точнее, натуральной мены «высшее образование – отработка» в масштабах, необходимых для обеспечения жизнедеятельности общества и функционирования государства, сохранив, безусловно, бесплатное образование по конкурсу лишь для весьма небольшого количества молодых людей и предоставив всем остальным реальную возможность получения доступных государственных образовательных кредитов, в том числе государственных.

Если современное российское законодательство препятствует выдаче таких кредитов, то надо внести соответствующие изменения в бюджетный кодекс и любые другие законы, кроме Основного закона, чтобы сделать реально возможным то, что практикуется во всех странах, с которыми мы пытаемся интегрироваться в сфере высшего образования. Президент России неоднократно указывал на возможность и необходимость внесения изменений в любые законы, если они диктуются интересами общества, личности и государства, однако на деле в данном случае ничего похожего не происходит. Представляется также необходимым, во-первых, юридически четко прописать особый статус государственных и муниципальных образовательных учреждений и учреждений здравоохранения, что предусмотрено Конституцией, и, во-вторых, изменить образовательное законодательство в сторону его распространения на всю сферу реального образования, охватив

государственными образовательными стандартами ключевые формы обучения людей всех возрастов. Среди этих стандартов должны быть и этические, аналогичные тем, о которых шла речь в Бухарестской декларации [5].

По-видимому, в ликвидации образовательной безграмотности нуждается все наше общество, безропотно вззирающее на все, что делается властями в сфере образования и что не делается за его «законодательно оформленными» пределами.

Литература

1. Социальная политика. М., 2003.
2. Федеральная программа развития образования на 2001-2005 гг. Утверждена ФЗ № 51-ФЗ от 10 апреля 2000 г.; Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Одобрена распоряжением Правительства РФ 1756-р от 29 декабря 2001 г.
3. *Brouillette M.* School Choice in Michigan (<http://www.mackinac.org/article.asp?ID=2027>).
4. *Кузьминов Я.* Реформа образования: причины и цели // Отечественные записки, 2002, № 1.
5. *Гребнев Л.* Экономика высшего образования: России: эволюция правовых норм и нормативов // Вопросы экономики, 2005, № 11.

Северо-Кавказская академия государственной службы

3 января 2007 г.

© 2007 г. *П.В. Кириллов*

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ КАК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Начало XXI в. можно назвать временем управленческой революции. Актуальность научного подхода к управлению образованием в регионе, потребность в обосновании и научном обеспечении управленческой деятельности ощущается на всех уровнях управления этим социальным институтом. На рубеже столетий все отчетливее проявляется тенденция регионализации российской жизни. Регион как социально-территориальная общность, отличается своеобразием природных условий, сложившейся специализацией производства, определенным уровнем развития производительных сил и социальной инфраструктуры, образом жизни населения. Регионы, как относительно самостоятельные субъекты федерации, стали формировать свою региональную политику и в сфере среднего профессионального образования, отвечающую специфике интересов региона и образовательным потребностям населения. Региональные системы образования должны стать основой социально-экономического и культурного подъема самих регионов.

Тенденции регионализации в развитии современного российского образования требуют изменения стратегии и тактики управленческой деятельности. В разных регионах страны в зависимости от социокультурной ситуации и всего контекста социальных отношений должна формироваться собственная образовательная политика. Становлению целостной, многоступенчатой и вариативной системы среднего профессионального образования региона в настоящее время способствует наличие достаточно обширного опыта проектирования развития образовательных систем разного уровня общности – от городского до регионального. Применительно к образовательной организации (колледжу), эта потребность обусловлена усложнением самого объекта управления, ростом его самостоятельности, важностью организации инновационных процессов, повышением требований к социальной эффективности учебно-воспитательного процесса.

Разнонаправленные тенденции современного этапа развития российского и регионального образования связаны с его глубоким институциональным кризисом, с одной стороны, и системным реформированием – с другой. Реформирование образования в России происходит одновременно с коренным, качественным преобразованием всех ее социальных институтов. Профессионализм и высокая эффективность деятельности управляющих обеспечивает организациям и странам в целом значительные достижения. Менеджмент как наука и искусство управления, применявшиеся прежде в сфере бизнеса и материального производства все больше привлекает внимание работников образования — как ученых, так и практиков.

Методологические и теоретические основы управления развитием среднего профессионального образования в регионе являются общесоциологические концепции развития образования; классические и современные теории системного подхода; концепции регионологии; теории менеджмента и маркетинга. Проблемы социального, образовательного и духовного развития регионов, особенности региональных образовательных систем изучали Н.А. Аитов, В.М. Жураковский, В.П. Лекомцев, Г.Ф. Шафранов-Куцев и др. Типам педагогических систем и инноваций в образовании, особенностям современных педагогических парадигм посвящали свои работы: Н.А. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, В.С. Библер, В.И. Гинецинский, В.В. Сериков, Ю.Г. Татур, И.С. Якиманская.

Стратегия управления системой образования связана с решением задачи становления целостной, многоступенчатой, вариативной системы образования региона, способной обеспечить единство образовательного пространства региона и страны, удовлетворять потребности и интересы субъектов образования и реализовать социальный заказ регионального сообщества. Одной из актуальных проблем основы стратегического и оперативного управления образованием региона является проектирование

стратегии управления развитием среднего профессионального образования региона в период его реформирования. Принцип регионализации в настоящее время выступает доминирующим фактором развития образовательных систем России. Данный принцип позволяет этнорегиональным образовательным системам выступать субъектами стратегий развития в соответствии с присущими региону геоэкономическими и социокультурными особенностями.

Понятие стратегического управления вошло в научный менеджмент сравнительно недавно, в 60-70 гг. XX в. Оно было введено для обозначения различий между оперативным управлением и управлением, осуществляемым на высшем уровне. Основной идеей стратегического управления была идея необходимости переноса центра внимания высшего руководства на окружение с целью своевременного реагирования на происходящие перемены. Стратегическое и оперативное управление сегодня рассматриваются как необходимые составляющие эффективного педагогического менеджмента, каждая из которых играет свою, только ей присущую роль. Различие стратегического и оперативного управления проявляется практически во всем: в целеполагании; в определении основных факторов построения системы управления; в учете временных факторов; в управлении персоналом; в оценке эффективности управления колледжем как образовательной организацией, региональной системой среднего профессионального образования и др.

Стратегическое управление ориентировано на миссию организации, или всего социального института. Для выживания организации в долгосрочной перспективе устанавливается равновесие между образовательной системой и ее окружающей средой. Оперативное управление образовательным учреждением или всей системой образования направлено только на решение текущих учебно-воспитательных задач. Основное внимание в условиях стратегического управления сосредоточено на внешней среде, по отношению к образованию среде, отслеживанию тенденций ее изменения, адаптации организации к изменяющимся условиям и поиску новых средств в конкурентной борьбе. Оперативное управление всегда связывает поиск резервов с внутренним потенциалом образовательной системы, наиболее эффективным использованием уже имеющихся ресурсов.

С позиций стратегического менеджмента, в управлении развитием среднего профессионального образования важнейшими инновационными направлениями могут быть: образовательная интеграция, междисциплинарность, создание ресурсного потенциала, самоанализ образовательной деятельности и др. Стратегия управления институтом образования в условиях его реформирования, протекающего на фоне трансформации всех социальных институтов, должна носить опережающий характер. Только в этом случае среднее профессиональное образование сможет реализовать свою социальную функцию стабилизатора социальной ситуации и социальных отношений в регионе.

Выбор стратегических ориентиров развития системы среднего профессионального образования в регионе определяет и особенности стратегии развития профессионального образования в регионе на основе изучения социального заказа; социального и некоммерческого партнерства, нормативно-правовой базы, развитости инновационных процессов, создания системы мониторинга качества управления средним профессиональным образованием и т.д.

Анализ и оценка социально-педагогической эффективности управленческой деятельности привели к обоснованию необходимости разработки системы мониторинга среднего профессионального образования региона. Проблема состоит в том, чтобы найти нечто объединяющее (интегрирующее) разрозненные характеристики. В этом случае отслеживание процессов, происходящих в образовании, дает целостную картину состояния воспитательно-образовательной системы и позволяет определить тенденции ее совокупностью взаимосвязанных, поддающихся измерению показателей развития региональной системы среднего профессионального образования в целом.

Для проектирования стратегий развития среднего профессионального образования определяющую роль играют процессы становления общества знания, знаниевой экономики, возросшей роли образования в жизни общества и личности. Воздействие образования на общество в современных условиях влияет на повышение интеллектуального уровня общества в целом, включая научно-техническую и информационную составляющую всех социально-экономических и культурных процессов, развитие человеческих ресурсов общества, развитие трудовых ресурсов общества, подготовку квалифицированных рабочих и специалистов, способных и стремящихся к производительному труду.

Среднее профессиональное образование в регионе является первичным, предпосылочным ресурсом, способным пробудить экономику, привнести в нее динамизм, обеспечить рывок в развитии производства. Стратегия управления системой среднего профессионального образования связана с решением задачи становления целостной, многоступенчатой, вариативной системы образования региона, способной обеспечить единство образовательного пространства региона и страны, удовлетворять потребности и интересы субъектов образования и реализовать социальный заказ регионального сообщества. Возможности управления процессом становления региональных образовательных систем открывает и формирование системы мониторинга. Последняя отражает не только общие, но и специфические региональные особенности функционирования и развития системы среднего профессионального образования в регионе. На основе информационных технологий возможно и создание сетевого управления развитием системы среднего профессионального образования в регионе. Сетевая модель одинаково применима в качестве модели внутриорганизационного сотрудничества, как между подразделениями, так и между колледжами как образовательными организациями.

Управление региональной системой среднего профессионального образования как сетевой организацией осуществляется согласно следующих принципов: децентрализации ряда функций управления, сужению собственной производственной и управленческой деятельности, применению в бизнесе информационных технологий для ускорения производственных процессов и т.д.

Насущным требованием развития современного информационного общества является эффективное использование интеллектуальных знаний, в том числе информационных и информационно-коммуникативных технологий в подготовке специалистов в системе среднего профессионального образования, что предполагает проектирование и внедрение в управление региональной системой образований информационно-аналитических технологий.

Таким образом, тенденции регионализации в развитии современного российского образования требуют изменения стратегии и тактики управленческой деятельности. В разных регионах страны в зависимости от социокультурной ситуации и всего контекста социальных отношений должна формироваться собственная образовательная политика в отношении стратегического управления региональной системой среднего профессионального образования.

Литература

1. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов н /Д., 1999.
2. Данильченко В.М. Глобализация и образование в XXI веке // Высшее образование сегодня. 2004. № 3.
3. Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

Ростовский государственный педагогический университет

4 декабря 2006 г.

© 2007 г. М.П. Коваленко, Л.Д. Столяренко

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ВЛИЯНИЯ АКТОРОВ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ПРОЦЕСС ИНТЕГРАЦИИ В ЕВРОПЕЙСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Российское высшее образование вступило на путь интеграции в европейское образовательное пространство, что связано с созданием равных условий подготовки специалистов, внедрения новых образовательных и информационных технологий, конвертируемости дипломов о высшем образовании и усилением конкурентоспособности. Болонская декларация предполагает четыре главных положения [9]. Первое – введение двух уровней высшего образования («бакалавр» и «магистр»). Второе – накопительная система начисления зачетных баллов («кредитных пунктов»), так называемая European Credit Transfer System (ECTS). Смысл ее в том, чтобы студент мог слушать курсы последовательно в разных университетах Европы, причем хотя бы один семестр он обязан провести в вузе другой страны. Третье положение – университетский диплом любой страны-участницы Болонского процесса должен к 2010 г. признаваться во всех других странах, подписавших декларацию. Четвертое – свободная миграция трудовых ресурсов, равенство прав граждан разных стран при приеме на работу.

Интеграция российского высшего образования в мировое образовательное пространство при необходимых экономических, финансовых предпочтениях, характеризуется социоинституциональными и социо-структурными изменениями, переходом к системе инструментальных ценностей. Создание формально-институциональной базы для вступления в Болонский процесс открывает возможности внедрения образовательных инноваций, что может дать позитивный результат при «эффекте снизу», готовности акторов высшего образования принять и реализовать нормы Болонского процесса, использовать инновационные практики и актуализировать групповые и личные ресурсы. База нормативов Болонского процесса должна учитывать интересы сложившихся центров высшего образования и соотноситься с образовательными стратегиями акторов образования, сложившимися укладами высшего образования, когнитивными ориентациями, что представляет субъектный аспект интеграции. Исследование субъектно-деятельностного аспекта интеграции российского высшего образования в мировое образовательное пространство актуально. Как показывает опыт российской рецидивизирующей модернизации, сопротивление инновации, декларируемой сверху, дает противоположные результаты, которые выражаются в «лоскутной» среде преобразований, их имитации и расслоении высшего образования. Большинство акторов российского образования не информированы о целях предстоящих изменений и относятся к ним с недоверием или индифферентизмом. Акторы высшего образования участвуют в данном процессе адаптивно, не включен их инновационный потенциал, не достигнуто соединение социокультурных и правовых норм, что создает ситуацию «вялого» вхождения в мировое образовательное пространство. Представляется важным выявить готовность акторов российского высшего образования к включению в мировое образовательное пространство, образовательные стратегии и когнитивные установки, направленные на позиционирование в

мировом образовательном пространстве, от чего зависит авторитет и перспективы российской высшей школы, ее привлекательность для российской и зарубежной молодежи, ее вклад в развитие российской науки и экономики.

В российской социологической мысли субъектно-деятельностный аспект интеграции высшего образования [3] в мировое образовательное пространство анализируется на уровне: организационного подхода, внедрения правовых и организационных изменений в систему высшего образования с целью перевода акторов высшего образования на уровень практик командной ответственности и координации действий; функционального подхода, полного соответствия профессионального, квалификационного и достигнеческого потенциала акторов российского высшего образования стандартам и правилам Болонской хартии; консервативного подхода, совмещающего сохранение традиций российского высшего образования с введением норм европейского образовательного пространства. Данные подходы демонстрируют определенные достижения в обосновании необходимости образовательной интеграции, в понимании изменений в функциях и структуре высшего образования, связанных с институциональными и социально-структурными сдвигами в обществе, в исследовании влияния глобализации на стратегии акторов высшего образования. Субъектно-деятельностный аспект выявляет социальные мотивы, стратегии, установки, ценности акторов образования, которые влияют на направление и шансы интеграции российского высшего образования. В осуществлении процесса интеграции трансформационная деятельность акторов высшего образования влияет на направление и цели интеграции, определяет нормативный морфогенез в деятельности высшей школы.

Приоритетным в Болонской декларации провозглашается развитие образования как «открытой государственно-общественной системы» [1, с. 46]. Речь идет об институционализации образования, формировании социальных норм, направленных на участие общества и государственных структур в реализации функций образования, в первую очередь, социокоммуникативной и социально-воспроизводственной. Такой подход к образованию содержится в признании организационного характера образования, возможности его социального управления и совершенствования через организационные инновации. К обязательным положениям относятся: сокращение нормативных сроков обучения и переход на двухуровневые программы и квалификации высшего образования (бакалавр/магистр); унификация структуры и организация докторских программ; введение новых децентрализованных механизмов и процедур обеспечения качества образования; информатизация образования и развитие дистанционных технологий.

Провозглашенные инновации не могут быть самостоятельно, автономно реализованы в условиях системы образования: они связаны с переориентацией системы социального контроля, влияют на статус и положение сложившихся групп в системе образования, кардинальным образом изменяют образовательные программы и не могут восприниматься однозначно с одобрением. Изменения, таким образом, исходят от государственных и рыночных структур, не всегда учитывающих интересы самой образовательной системы. Формирование европейского образовательного пространства преднамеренно сосредотачивается на организации, чтобы «нейтрализовать» политические различия и ценностные предпочтения. Организационный подход к интеграции образования в большей степени нацелен на формализацию структуры и перераспределение целей организации. Хотя Болонская хартия декларирует разработку механизмов, способствующих бережному отношению к национальным системам образования, верх берут соображения унификации. Процедура сопоставимости квалификации основывается на критериях «конвертируемости дипломов, поэтому, прежде всего, унифицируются нормативы преподавания учебных дисциплин и следование двухуровневой подготовке. Организационно-структурные условия обозначены, как решающие в изменениях, и по формальному соответствию можно вывести формулу успеха/неуспеха преобразований в конкретной национальной системе. Организационно-структурный подход ориентирован на «перераспределение» университетской системы, ее дрейф к практической направленности, подготовку специалистов с ориентированностью на возможное профессиональное переобучение.

Организационно-структурный подход определяется интересом к нормативной структуре и «индифферентизмом» к поведению акторов образования. Если образование, как организация, характеризуется добровольной ассоциацией, соблюдаются три условия: выбор альтернативных нормативных структур; невысокая степень формализованности; формирование целей-ориентаций. По универсальным целям интеграция обладает «принудительным влиянием», ставит цели-задачи, когда основная роль принадлежит не акторам образования, а базисным государственным структурам, введение нормативной унификации принимается за интеграцию, как способ удовлетворения потребностей в образовании, профессиональной подготовке и социальной мобильности. В целях Болонской хартии обозначены организационные и технологические инновации, которые могут вызвать сопротивление на деятельностном, поведенческом уровне со стороны акторов образования, привыкших действовать по практическим схемам, правилам и нормам «поддержания стабильности». Интеграция в европейское образовательное пространство может быть оптимальной при «взаимовыгодности» для всех участников процесса и, как раз, здесь необходимы организационные усилия по «выравниванию стартовых условий», предоставления помощи тем, кто может в большей степени «проиграть», если руководствоваться критериями формального соответствия. Присоединение к Болонской хартии означает ограничение в сфере

самостоятельной образовательной политики с одобрением принятия «дополнительных» функций в виде повышения качества образования.

Деятельностно-мотивационный подход рассматривает интеграцию в европейское образовательное пространство с позиции восприятия и оценки акторов образования. Интеграция может приветствоваться или быть отклонена, исходя из того, считают ли ее акторы образования социальным ресурсом, дающим возможность прирастить свой политический, экономический или символический капитал, или, напротив, ведущей к переопределению их позиций в сторону снижения престижа образования и сокращения «конвертируемости» на другие социальные ресурсы. Деятельностно-мотивационный подход исходит из «побудительной» силы интеграции, ее способности «имплантироваться» в поведение акторов образования, стать «структурой» мотивов. Если акторы образования настроены негативно или индифферентно к интеграции, ее «прохождение» затягивается или принимает «отклоняющиеся» формы. Возможна формальная или неполная интеграция в европейское образовательное пространство, связанная с тем, что восприятие формальных норм не сопровождается их реализацией в социальных практиках. С одной стороны, от вхождения в европейское образовательное пространство ожидают расширения возможностей социальной и профессиональной мобильности, спроса на рынке труда, с другой – национальные системы образования могут девальвироваться, перемещаться на вторичные позиции в образовательном пространстве.

Акторы высшего образования в оценке интеграции исходят из: образа интеграции; образовательных установок; готовности к принятию норм интеграции. Образ интеграции содержит два уровня: символический, связанный с включением национальной системы образования, и практический, определяемый личными и групповыми интересами в интеграции. Актор образования может одобрять присоединение к Болонской хартии по причине демонстрации «прогрессизма» или «конформизма», считать, что необходимые изменения затрагивают «других» акторов образования, и сопротивляться инновации в собственной социально-профессиональной деятельности, если результаты не определены или имеют последствия, рискованные для его социального статуса и самочувствия. Образы интеграции могут различаться не только между группами акторов образования (студенчество, профессорско-преподавательский состав, административно-управленческий состав), но содержать противоречия на уровне личности [8]. Принимая, как данность, глобализацию образования, индивид не относит ее проблемы к собственному поведению в сфере образования, стремясь сохранить стабильность, таким образом, воспринимать инновации, как ситуацию, обещающую «скорректировать» его жизненные планы. Акторы высшего образования, и в этом «кредо» деятельностно-мотивационного подхода, актуализируют опыт и вступают в социальное взаимодействие не по структурным обстоятельствам и нормативным обязательствам, а исходя из диспозиций, т.е. «склонны воспринимать, чувствовать, поступать и мыслить определенным образом» [6]. В оценке интеграции индивид руководствуется возможностями выбора, вариативности поведения для реализации образовательных установок. Интеграция одобряется, если содержит приемлемые нормы и вызывает отторжение по причине усиления внешнего социального контроля.

Деятельностно-мотивационный подход соотносит интеграцию с социальными траекториями и, если образовательное пространство является зоной «социального риска», нельзя ожидать рационализации поведения, действия по логике «институционального» и «структурного подчинения». Следует признавать и дробность диспозиций и идентичностей, возможность противоречий между «привычными ситуациями» и теми обстоятельствами, которые вносит интеграция. Возможности интеграции усиливаются, если ее цели совпадают или сближаются с ожиданиями акторов образования и сложность состоит в том, что интеграция в европейское образовательное пространство содержит явно выигрышный подчиненный аспект, далекий от целей акторов образования, неудовлетворенных процессом унификации [10]. В восприятии акторов российского высшего образования «интеграция в мировое образовательное пространство» ассоциируется с неизбежностью, предопределенностью этого процесса, что вызывает, с одной стороны, осознание необходимости «реформирования образования», перехода к новым образовательным программам и стандартам и отказу от «академической перегруженности», с другой – тревога по поводу утраты культурно-воспитательного и гражданского воздействия образования, его ухода от интересов общества, превращения в транснациональную структуру, связанную с интересами «перемещения капиталов». В то же время, в российском высшем образовании начался период «смены поколений», прихода учащейся молодежи, которая демонстрирует готовность включения в новые социальные реалии, мобильна и стремится к получению современного образования.

Болонская хартия прагматически нацелена, ориентирована на унификацию и сокращение сроков образования, но при этом молодежь, к которой апеллирует хартия, не стремится к «завершению образования»: риски безработицы, работы не по базисной специальности, вхождения в режим постоянной занятости способствуют пролонгации транзитивного социального статуса [5]. Интеграция в европейское образовательное пространство интересует студентов в той степени, которая связана с реализацией жизненных планов. Если образование выступает символом удовлетворения потребностей в высокооплачиваемой работе и, в меньшей степени, хорошей профессии и интеллектуальном развитии, то требования Болонского процесса относительно повышения квалификации вызывают и настороженную реакцию, опасения по поводу того, что ужесточатся режим учебы и процедура выпуска специалистов и одобрение, как возможность получить нужную и полезную профессию.

Болонская хартия основывается на высокой социальной и территориальной мобильности акторов образования [4], возможности переноса учебы, не взирая на солидные материальные затраты. Но для российских студентов важным является «учеба дома» или «территориальная близость к дому», поскольку существенно снижаются расходы на проживание, питание, транспорт. При позитивном отношении к интеграции в европейское образовательное пространство как неизбежному, объективно предопределенному процессу, студенчество на поведенческом уровне предпочитает «пассивный» выбор, тем более для большинства российских семей (72%) учеба за рубежом является «недостижимой мечтой». Из прагматических соображений для большинства студентов интеграция не затрагивает их жизненные планы. Поведение российского студенчества носит адаптивный характер, т.е. основывается на привыкании к изменениям [5]. Для них не важно, какие последствия содержит интеграция для российского высшего образования, актуально, важно, каким образом нормативы Болонского процесса повлияют на реализацию жизненных планов, в частности, получение высокодоходной работы и престижной профессии. И здесь российское студенчество делает упор на «локальное», адаптацию к условиям внутренней социальной среды.

Профессорско-преподавательский состав правила Болонского процесса воспринимает во многом как административные инновации, не имеющие прямого отношения к повышению социального статуса ППС [7]. Акторы-преподаватели, на которых выпадет основная нагрузка по реализации положений Болонской хартии имеют опасения потери управления образовательным процессом, перевода в «адаптационный период» и пересмотра ряда дисциплин, которые относятся к достижениям российского образования (естественнонаучные, в первую очередь) [11]. Энтузиастами интеграции выступают представители экономических и юридических дисциплин, что свидетельствует об их ориентированности на европейские стандарты. 15% респондентов вузов готовы поддержать интеграцию и видят ее альтернативы, считают, что российское высшее образование обретет новые импульсы развития, но только 6% респондентов готовы к внедрению инновационных методов обучения, требования Болонского процесса могут выглядеть как «вынужденная инновация», поэтому объективное содержание образования зависит не столько от готовности ППС, а от тех норм, которые вводятся в связи с интеграцией.

В позициях административного (управленческого) слоя прослеживается тревога «потерять» завоеванные позиции, попасть под контроль наднациональных структур, чья экспертная компетентность основывается на принципиально ином опыте управления образованием. Болонская хартия, связанная с переопределением иерархии должностных статусов, ограниченной компетентностью в управлении образовательным процессом и формализацией процедуры квалификации, предвещает возрастание конкуренции и необходимость поиска новых каналов финансирования. Поэтому беспокойство управленческого слоя вызывают не нормативные инновации, связанные с образовательными программами, а «перераспределение финансов», определение условий, при которых возможно задействовать принятие новых технологий, согласование ролей в возникающей в результате интеграции ситуации [12]. Организационно-структурный и деятельностно-мотивационный подходы сосредоточиваются на «макросистемном» и «микросистемном» уровнях, претендуя на анализ нормативных «переходов» с одной стороны, и изменение установок, мотиваций акторов образования как результата их «интерпретации» общественных условий. Интеграция становится способом сотрудничества или конкуренции акторов образования в зависимости от того, какие институциональные условия могут быть ими освоены и в какой степени акторы образования могут использовать «капитал» интеграции для реализации своих жизненных стратегий.

С введением норм Болонской хартии ускорится социальная дифференциация внутри образования [2]. Наиболее конкурентоспособными являются «элитные» вузы (12%), которые по окупаемости, информатизированности, владению иностранным языком, опыту зарубежных контактов и поддержке госструктур могут сравнительно без больших издержек интегрироваться в европейское образовательное пространство. Но элитные вузы опасаются потерять «зарубежных абитуриентов», так как с введением Болонской хартии российское высшее образование может лишиться абитуриентов из развивающихся стран по причине значительного повышения платы за образовательные услуги и потери традиций, альтернативности. Если российские вузы «унифицируются», у иностранного пользователя образовательных услуг возникает желание выбрать европейский вуз с наработанной репутацией и оптимальными образовательными программами.

Российские массовые вузы конкурируют с престижными вузами по двум условиям: умеренным расходам на образование и территориальным расположением, привлекая выходцев из средних и малых городов и сельской местности. Что касается большинства массовых российских вузов, их состояние далеко от перспектив интеграции. Квалификация специалистов грозит лишь этой сфере, поскольку выпускник массового вуза может не соответствовать европейским квалификационным стандартам и диплом, не обладающий престижем, теряет конфессионность, т.е. не подтверждает образовательный статус. Иными словами, «массовые» вузы обречены на существенные трудности, возможно на вымирание, так как перестройка на нормы интеграции требует значительных финансовых вложений, расходов на совершенствование форм дистанционного обучения, обеспечение информационных технологий и перекалфикацию профессорско-преподавательского состава. Реальным последствием интеграции может являться реструктуризация российского высшего образования, когда процедура квалификации может использоваться для «закрытия» вуза или перевода в самостоятельный финансовый режим.

Поведение акторов российского высшего образования при условии деления на позитивные и регрессивные поведенческие стратегии по отношению к интеграции, детерминировано фактором дифференциации высшего образования, как структурным обстоятельством, вносящим ограниченность, связанную с различием потенциалов готовности к интеграции. К внешним ограничениям можно отнести ресурс традиции: если университет с капиталом престижных школ, представленных на международном уровне и успешно работающих на экспорт своих выпускников за рубеж (математики, физики, программисты, биологи), опасается снизить свой образовательный уровень, присоединившись к нормативной структуре, предназначенной для среднего европейского университета, у вузов – «новоделов» присутствуют соображения, связанные с возможностью присоединения для ликвидации различий по критерию престижа внутрироссийского высшего образования. Дифференциация внутри российского высшего образования детерминирует по отношению к интеграции как позитивное адаптационное поведение, связанное с усилением уже имеющихся преимуществ в виде дополнительного финансирования, международного обмена и привлечения студентов из-за рубежа, так и регрессивное поведение представителей «массовых» вузов, связанное с нежеланием быть вытолкнутыми на «обочину», потерять государственную поддержку

Если интеграция рассматривается преимущественно как политическое решение, как движение по пути «сближения» политических элит и не выявляет «плюсы и минусы» интеграции для перспектив высшего образования, государственное влияние на интеграцию, а, следовательно, и отношение с вузами будет носить административный характер; высока вероятность подмены правового, экономического, социально-психологического воздействия административным диктатом, корпоративными программами и ущемлением статуса вузов как самостоятельных, образовательных структур. Если вузовская система нацелена на усиление гибкости и вариативности, понимаемых как формирование опережающего предложения на образовательные услуги, присоединение к Болонской хартии, как тенденция унификации, сужает самостоятельность вузов. Интеграция в европейское образовательное пространство может быть оптимальной при «взаимовыгодности» для всех участников процесса и, именно здесь необходимы организационные усилия по «выравниванию стартовых условий», предоставления помощи тем, кто может в большей степени «проиграть», если руководствоваться критериями формального соответствия.

Деятельностно-мотивационный подход призывает рассматривать интеграцию в европейское образовательное пространство, исходя из совокупного социального эффекта снизу, совмещая институциональность, организационность и подвижки в настроениях и поведении акторов образования. Интеграция становится реальным процессом лишь при легитимации на уровне микросоциума, включении в поведенческие стратегии акторов образования. Иначе интеграция обретает характер «навязанного взаимодействия», от которого акторы образования дистанцируются или воспринимают выборочно, действуя по практическим схемам. Субъектно-деятельностный аспект интеграции высшего образования в мировое образовательное пространство рассматривается с позиции декретирования формально-институциональных норм, сложившихся горизонтальных социальных коммуникаций и презентации «инновационной личности». Анализируемые подходы определяют субъектный аспект либо в контексте присоединения к структурам достижения, либо самоподдерживающихся изменений в системе высшего образования.

Литература

1. *Ван дер Мерик К.* Болонская декларация: расширение доступа к образованию // Транснациональное образование. 2000. № 3.
2. *Бойко Л.И.* Некоторые социологические характеристики дифференциации образовательных учреждений. М., 2003.
3. *Зборовский Г.Е., Шукшина Е.А.* Социология образования. М., 2005
4. *Зубок Ю.А.* Образование как фактор социальной дифференциации и мобильности // Социологические исследования. 2003. № 5.
5. *Ивахненко Г.А., Голиусова А.* Студенты об инновациях в системе высшего образования // СОЦИС. 2002. № 9.
6. *Коркюф Ф.* Новые социологии. М.-СПб., 2002.
7. *Майн Н.Э.* Преподаватель вуза в кризисном обществе. М., 2003.
8. *Опокоп Л.С.* Россия на пути интеграции в общеевропейскую систему образования // Социологические исследования. 2004. № 2.
9. *Праздников Г.А.* Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования // Социологические исследования. 2005. № 10.
10. Россия и интернационализация высшего образования. М., 2005
11. Данные социологических исследований факультета социологии МГУ. М., 2001
12. Формирование общества, основанного на знаниях. М., 2003.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Методика социально-педагогического проектирования начала активно использоваться в высшей школе как новая технология образовательного процесса и подготовки будущих специалистов. Актуальность овладения студентами основами социально-педагогического проектирования обусловлена тем, что данная методика имеет широкую область применения для всех профессий социальной направленности, владение логикой и технологией проектирования позволит специалистам более эффективно осуществлять собственную деятельность. Обучение в педагогическом вузе построено так, что теоретическая подготовка сочетается с практической педагогической деятельностью студентов на практике, которая включает в себя различные виды и формы социально-педагогической деятельности. Повышение эффективности педагогической практики, а, следовательно, и качества подготовки специалистов в целом, может быть обеспечено, на наш взгляд, за счет введения дополнительных спецкурсов по социально-педагогическому проектированию. В данной статье будет описана структура построения и технология проведения спецкурса «Основы социально-педагогического проектирования», который способствует регламентации деятельности студента во время прохождения практики.

По мнению В.И. Слободчикова, И.А. Колесниковой, М.П. Горчаковой-Сибирской, проектирование – это «идеальное «промысливание» того, что может быть; а точнее – мысленное конструирование и практическая реализация того, что возможно, или того, что должно быть» [1]. В процессе проектирования замысел воплощается в определенном продукте – проекте, а практическая реализация «выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым. Два этих момента взаимосвязаны, т.к. замысел без реализации становится «маниловским проектом»» [1]. Педагогическое проектирование и его приложения исследовались в работах В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Е.С. Заир-Бек, Н.Н. Суртаевой, Ю.К. Черновой, Н.О. Яковлевой и др. Под педагогическим проектированием Н.О. Яковлева понимает «целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование, при этом «создание проекта» не отождествляет проектирование с процессами разработки, планирования и прогнозирования» [1]. К особенностям педагогического проектирования автор относит следующие существенные моменты: 1) процесс педагогического проектирования базируется на некотором изобретении; 2) результаты проектирования ориентированы на массовое использование; 3) в основе деятельности проектировщика лежит ценность, исходя из которой, создается проект; 4) процесс педагогического проектирования всегда ориентирован на будущее, на предвидение результатов и последствий деятельности; 5) в процессе проектирования всегда решается актуальная проблема; 6) педагогическое проектирование системно, полинаучно, носит информационный характер.

И все же, несмотря на достаточно продолжительную историю развития представлений о педагогическом проектировании, до сих пор нет единой трактовки. Можно выделить лишь наиболее общие положения: педагогическое проектирование можно рассматривать как структурные и процессуальные характеристики деятельности, направленной на разрешение различных проблем в педагогическом процессе; объектом педагогического проектирования являются образовательные системы различного уровня и характера или их структурные компоненты, которые также исследуются во взаимосвязи с системой в целом; педагогическое проектирование – продуктивная деятельность, продуктом которой являются проект и программа его реализации в практику образования, а также результаты образования, которые имеют место при реализации проекта. Отдельно учеными В.И. Курбатовым, О.В. Курбатовой, И.В. Котляровым рассматриваются проблемы социального проектирования. Социальное проектирование – проектирование социальных объектов, социальных процессов и отношений, социальных институтов, новых форм социального устройства и общественной жизни.

Субъектами социального проектирования выступают различные носители управленческой деятельности, непосредственно участвующие в процессе проектирования: отдельные личности, организации, трудовые коллективы, социальные институты и т.п. Объектами социального проектирования являются системы и процессы социальной жизни, подвергающиеся воздействию субъектов. В качестве объекта социального проектирования может выступать сам человек, как субъект социальных отношений (с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями и т.п.); различные элементы социальной структуры общества (социальные группы, трудовые коллективы и т.п.); общественные отношения (политические, нравственные, семейно-бытовые и т.п.); элементы образа жизни (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество жизни и т.п.). Проектирование социальных процессов ведет к изменению социальной среды, а потому чрезвычайно важно учитывать принципы проектной деятельности – исходные положения, которые определяют ее мировоззренческие рамки, основные ориентиры и нормативы. Таким образом, анализ родственных понятий позволил определить сущность социально-педагогического проектирования. Под социально-педагогическим проектированием понимается возможность преобразовывать социальные процессы, явления, условия с помощью педагогических средств. Каждый

социально-педагогический проект имеет свою общественную миссию (назначение). Его целью становится инициирование с помощью педагогически организованных действий процесса, способного привести к позитивным изменениям в социальной среде.

Специфический контекст социально-педагогического проекта формируют отношения социального партнерства. Под социальным партнерством в данном случае понимается добровольное и равноправное взаимодействие в проектной деятельности различных общественных и государственных сил, людей разных возрастов и социального статуса. Педагогический потенциал данного вида проектов направлен на социализацию его участников, их осознанную адаптацию к существующим условиям; на формирование умения продуктивно взаимодействовать с окружающим социальным пространством, улучшая его по мере своих сил и тем самым, решая свои проблемы. Социально-педагогические проекты способны оказывать определенное позитивное влияние на среду, насыщая окружающее пространство педагогическими элементами, тем самым «педагогизируя» общественное сознание. Типичными примерами социально-педагогического проектирования служат проекты, которые иницируются детскими и молодежными клубами и центрами по месту жительства, общественными организациями и объединениями. Их продуктами становятся программы деятельности детских объединений, проекты новых направлений работы школы и внешкольных организаций, проекты клубной работы, сценарии массовых дел и общественных акций.

Опытно-экспериментальная работа была организована на факультете социальной педагогики Таганрогского государственного педагогического института. На факультете организуются различные виды практики: ознакомительная педагогическая практика; практика по социальной педагогике и социальной работе; летняя практика в оздоровительных центрах; комплексная психолого-педагогическая практика. Целью педагогической практики является совершенствование подготовки студентов к социально-педагогической деятельности. Основными задачами выступают: знакомство студентов со спецификой работы учреждений социальной сферы, особенностями современной социально-педагогической среды, возможными технологиями, методами и формами оказания социальной помощи, имеющимися у социального педагога; изучение особенностей социального поведения личности, взаимоотношений личности и окружающей среды, личностных особенностей субъектов конкретного микросоциума; приобретение студентами профессионально-нравственных качеств, значимых для социального работника; овладение способами и видами профессиональной деятельности, выступающей в форме охраны, защиты, поддержки и активизации реципиентов социальных услуг. Опрос студентов и анализ документации позволил выявить ряд проблем, с которыми сталкивались студенты при прохождении практики: неспособность четко формулировать личную цель при прохождении педагогической практики; неумение четко планировать свою деятельность в рамках образовательно-воспитательного пространства учреждения; подбор методик и технологий не всегда соответствует половозрастному составу детей и подростков; неумение студентами применять в практической деятельности знания по различным учебным дисциплинам. Данные проблемы и послужили основой для поиска новых методик и технологий, позволяющих подготовить студента к прохождению педагогической практики. Анализ существующих методик позволил сделать вывод, что наиболее эффективной методикой, способствующей регламентации деятельности студента во время прохождения практики, является методика социально-педагогического проектирования.

Нами был разработан спецкурс «Основы социально-педагогического проектирования», который был включен в учебный план для студентов 3 курса, впервые выходящих на летнюю практику в оздоровительных центрах. Цель курса – обучение студентов основам проектно-организационной деятельности. Основные задачи: научить основам проектной деятельности, помочь студентам освоить алгоритм написания проекта и механизмов его осуществления; подобрать формы и методы реализации педагогического проекта; подготовить проекты для реализации во время прохождения педагогической практики.

Деятельность студентов по подготовке проектов отрядной деятельности регулировалась следующими принципами: прогностичности, пошаговости нормирования, обратной связи, культурной аналогии, саморазвития. За основу составления проекта была взята карта проекта, включающая:

1. Название проекта (название отряда)
2. Авторы проекта (микрогруппа или индивидуальный проект);
3. Участники проекта (количество и возраст детей);
4. Основная идея проекта, ее достоинства, перспективы реализации, направленность проекта (спортивная, гражданско-патриотическая, экологическая и т.д.);
5. Цели проекта;
6. Ресурсы, необходимые для реализации проекта (средства, методы, и формы работы);
7. Возможные препятствия и трудности;
8. План реализации проекта (план-сетка отрядной деятельности).

По итогам курса практических занятий студентами были составлены педагогические проекты отрядной деятельности. Наиболее содержательными и яркими оказались проекты:

«Зажги звезду» - автор Варвара Р.. Данный проект рассчитан на подростков 13-14 лет, его целью является выявление и поддержка инициативы подростков в условиях детского лагеря;

«Долина Приключений» - автор Татьяна Т., данный проект рассчитан на подростков 13-14 лет, целью проекта является развитие коммуникативных способностей ребенка;

«Россия и Я» - автор Оксана М., данный проект рассчитан на подростков 15-16 лет, целью проекта является воспитание патриотической культуры у старших подростков.

Составленные проекты студентам предстояло защищать. Критериями оценки проектов стали следующие параметры.

Актуальность, т.е. соответствие интересам и пожеланиям детей, соотнесение со спецификой времени, территории, на которой проходит отдых, традициями организации, инициатора проекта.

Целостность, проявляющаяся в логической завершенности запланированных совместных действий детей и взрослых, обеспечивающих возможность получения в итоге значимого проектного продукта (театральная постановка, построенный спортивный объект, реализованная программа реабилитации, возникновение нового творческого коллектива и др.).

Прогностичность, устремленность намеченных целей и действий в будущее, наличие конкретных указаний на перспективы развития, на то, «как должно быть», каким должен стать лагерь и его участники к концу смены (лета).

Реалистичность, выполнимость в данных условиях, с учетом имеющихся ресурсов, состава участников.

Оригинальность, способность служить отражением специфики жизни лагеря, его традиций, творческих устремлений конкретных людей, организующих совместную деятельность в каникулярное время.

В процессе организации летней практики в оздоровительных центрах была поставлена задача – реализация проектов отрядной деятельности. Проверить эффективность применения методики социально-педагогического проектирования и реализации проектов на практике, позволили выделенные показатели двух уровней: Первый уровень – деятельность студентов, важными показателями которой являются: четкое планирование рабочего дня; продуктивное сотрудничество в педагогическом коллективе; эффективное применение теоретических знаний. Второй уровень – деятельность отряда: сплоченность детского коллектива; соблюдение режимных моментов; соблюдение законов и традиций лагеря; достижения в общелагерных и отрядных делах; благополучное разрешение проблемных и отсутствие конфликтных ситуаций;

Для подтверждения эффективности применения методики педагогического проектирования мы сравнили результаты работы студентов в ДОЦ «Юнга» в 2004 г., когда подготовка студентов осуществлялась без применения методики педагогического проектирования, и результаты работы в 2005 г., после проведения курса экспериментальных занятий. Для сравнения был использован метод экспертных оценок. В качестве экспертов выступили: начальник ДОЦ «Юнга», заместитель начальника по воспитательной работе и методист центра. Им были предложены выделенные критерии, по которым была проведена оценка произошедших изменений. По результатам опроса были сделаны следующие выводы. В результате проведения курса занятий по педагогическому проектированию произошли наиболее значительные изменения по следующим критериям: четкое планирование рабочего дня, соблюдение законов и традиций лагеря, достижения в общелагерных и экипажных делах. Менее заметные изменения произошли по таким критериям, как продуктивное сотрудничество в педагогическом коллективе эффективное применение теоретических знаний соблюдение режимных моментов благополучное разрешение проблемных и отсутствие конфликтных ситуаций. Все это позволяет говорить об эффективности проведенных со студентами занятий по педагогическому проектированию. Вместе с тем, в программу спецкурса «Основы социально-педагогического проектирования» мы предполагаем внести некоторые дополнения, которые позволят студентам: получить представление об основных понятиях и терминах социально-педагогического проектирования; овладеть основными методиками и технологиями подготовки и реализации проектов; развить проектные умения.

В рамках курса предполагается знакомство с основными темами – «Исторические и философские основы социально-педагогического проектирования», «Теоретические основы социально-педагогического проектирования», «Методы социально-педагогического проектирования», «Оценка и анализ реализации проекта», «Требования к участникам социально-педагогического проектирования» и др. На лекционных занятиях студенты будут знакомиться с теоретическими и философскими основами социально-педагогического проектирования, историко-культурными источниками возникновения и развития проектной деятельности. Студенты будут изучать материал, относящийся к логике организации проектной деятельности, особенностям и специфике каждого этапа. На практических занятиях студент, опираясь на имеющиеся у него знания и умения, будет составлять социально-педагогический проект, который будет реализован в процессе педагогической практики. Составляя проект своей деятельности, студент должен учитывать особенности образовательно-воспитательного пространства учреждения (места прохождения практики), возрастной состав детей и имеющиеся у него теоретические знания по предметам психолого-педагогического цикла. Для этого была разработана памятка по работе над социально-педагогическим проектом. В нее включены общие положения: «Проект – это самостоятельная исследовательская деятельность студентов по решению определенной проблемы», «В основе каждого проекта лежит значимая для его участников педагогическая проблема. Нет проблемы – нет деятельности!» и др. Кроме того, студентам предлагаются вопросы, на которые необходимо ответить перед началом работы над проектом («Почему участие в проекте важно для меня?», «Зачем я делаю этот проект?», «Что потребуется сделать, чтобы осуществить проект?», «Как именно я могу это сделать?», «Что получится в итоге?» и др.)

В памятке представлены этапы работы над проектом: 1. Погружение в проект (формулировка проблемы проекта, постановка цели и задач). 2. Организация деятельности (организация рабочих групп, определение роли каждого в группе, планирование совместной и индивидуальной деятельности по решению задач проекта, определение возможных форм презентации проектного продукта). 3. Осуществление проектной деятельности (активная и самостоятельная работа студентов, консультации руководителей, оформление полученных результатов, репетиция предстоящей презентации). 4. Презентация результатов. Особое внимание уделено презентации – наглядному представлению окружающим того, каким был замысел, и что получилось в результате решения проблемы. В ходе презентации необходимо четко и ярко представить полученный проектный продукт, а также рассказать о том, какие идеи возникали в ходе работы над проектом, с какими трудностями пришлось столкнуться, и как они были преодолены. Презентация может происходить в разных формах: устное сообщение (возможно сопровождение устного доклада показом альбома, эскизов, чертежей, тематического стенда, коллажа), защита проекта, театрализованное представление, показ видеофильма, слайд-шоу, презентация веб-сайта, конференция и др.

В целом можно сделать вывод о том, что спецкурс «Основы социально-педагогического проектирования» позволяет студентам на раннем этапе обучения ознакомиться с проектными методиками и технологиями, освоить основы проектной деятельности, применять полученные знания в рамках образовательного процесса и педагогической практики.

Литература:

1. Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование. М., 2005.
2. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование. Ростов-н/Д, 2001.
3. Слободчиков В.И. Основы проектирования развивающего обучения. Петрозаводск, 1996

Таганрогский государственный педагогический институт

15 января 2007 г.

© 2007 г. С.Ш. Мурадова

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

Профильное обучение реализует принцип вариативности образования, способствует раскрытию индивидуальных способностей, склонностей, интересов и образовательных запросов обучающихся. Профильное обучение направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания обучающимся собственной, индивидуальной образовательной траектории. Подготовка обучающихся к труду, включая и начальное профессиональное обучение, имеет в наше стране давние традиции. Первая попытка осуществления дифференциации обучения в школе относится к 1864 г. Соответствующий Указ предусматривал организацию семиклассных гимназий двух типов: классическая (цель – подготовка в университет) и реальная (цель – подготовка к практической деятельности и к поступлению в специализированные учебные заведения). Новый импульс идея профильного обучения получила в процессе подготовки в 1915-1916 гг. реформы образования, осуществлявшейся под руководством Министра просвещения П.Н. Игнатьева. По предложенной структуре 4 – 7 классы гимназии разделялись на три ветви: новогуманитарную, гуманитарно-классическую, реальную. В 1918 г. состоялся первый Всероссийский съезд работников просвещения, и было разработано «Положение о единой трудовой школе», предусматривающее профилизацию содержания обучения на старшей ступени школы. В старших классах выделялись три направления: гуманитарное, естественно-математическое и техническое.

В 1934 г. ЦК ВКП(б) и Совет Народных комиссаров СССР принимают постановление «О структуре начальной и средней школы в СССР», предусматривающее единый учебный план и единые учебные программы школы. Однако введение на всей территории СССР единой школы со временем высветило серьезную проблему: отсутствие преемственности между единой средней школой и глубоко специализированными высшими учебными заведениями, что заставило ученых-педагогов в который раз обратиться к проблеме профильной дифференциации на старших ступенях обучения. Академия педагогических наук в 1957 г. выступила инициатором проведения эксперимента, в котором предполагалось провести дифференциацию по трем направлениям: физико-математическому и техническому, биолого-агрономическому, социально-экономическому и гуманитарному.

С целью дальнейшего улучшения работы средней общеобразовательной школы в 1966 г. были введены две формы дифференциации содержания образования по интересам школьников: факультативные занятия в 8-10 классах и школы (классы) с углубленным изучением предметов, которые постоянно развивались и существуют вплоть до настоящего времени. Особый размах она приобрела в 60-х – 70-х годах прошлого века, когда было создано более трех тысяч межшкольных учебно-производственных комбинатов, сотни учебных цехов на предприятиях, несколько десятков тысяч трудовых объединений школьников. Например, в г. Ростове-на-Дону средние школы №№ 20, 21, 23 были школами слесарей, токарей и фрезеровщиц (базовое предприятие «Ростсельмаш»), средняя школа № 69 – школой аптечных лаборантов (базовое

предприятие «Областное аптекоуправление») [5]. В конце 1980-х – начале 1990-х годов в стране появились новые виды образовательных учреждений (лицеи, колледжи, гимназии), ориентированные на углубленное обучение школьников по избираемым ими образовательным областям с целью дальнейшего обучения в вузе. Также многие годы успешно существовали и развивались специализированные (в известной мере, профильные) художественные, спортивные, музыкальные, коррекционные и др. школы. Этому процессу способствовал закон 1992 г. «Об образовании», закрепивший вариативность и многообразие типов и видов образовательных учреждений и образовательных программ. Таким образом, направление развития профильного обучения в российской образовательной системе в основном соответствует мировым и отечественным тенденциям развития образования. Вместе с тем, общеобразовательные учреждения углубленного образования (гимназии, лицеи, спецшколы) пока остаются малочисленными, они во многом малодоступны для большого числа обучающихся. Недостаточность широкой специализированной подготовки старшеклассников содействует сохранению таких негативных явлений как массовое репетиторство, отток старшеклассников из школ в подготовительные отделения и курсы вузов и т.п.

Постепенно профессиональная подготовка сконцентрировалась в межшкольных учебно-производственных комбинатах, которые давали учащимся больше свободы в выборе профиля обучения, объединяя усилия предприятий всей территории (района) для организации процесса обучения. Таким образом, медленно, но неуклонно происходило сближение общего и профессионального образования, делая замкнутые академические вузы более открытыми и доступными для широких масс. Деятельность в этом направлении оказалась настолько успешной, что межшкольные учебные комбинаты привлекли к себе внимание даже за рубежом. В общеобразовательных школах Англии, Франции, Германии вводятся курсы «Технология», «Экономика», «Бизнес и право», которые призваны сформировать культуру труда, умение планировать собственную деятельность, экономно расходовать материалы, оценить качество того или иного изделия. Лицеи и гимназии западноевропейских стран открывают технические практические отделения. Широкое распространение получает так называемое кооперативное обучение, когда половину дня или недели ученик учится в школе, а вторую – работает на производстве или в профессиональном центре. В Японии и США в то время реализуется предпрофессиональная подготовка старшеклассников в условиях специальных профессиональных отделений единой школы, результатом которой является получение сертификата профессиональной компетентности [1].

Так межшкольные учебно-производственные комбинаты доказали свою необходимость и жизнеспособность и даже оказали свое позитивное воздействие на систему образования в зарубежных странах. Однако, на начальном этапе коренных социально-экономических перемен, произошедших за последнее десятилетие в России, положение дел с профессиональной подготовкой учащихся, с выбором ими специальности, по которой они бы проходили обучение в вузах, серьезно ухудшилось. Переоценка обществом общечеловеческих ценностей, экономической мотивации труда, недооценка важности присутствия трудовой этики, технологической культуры, профессионализма и компетентности в производственных отношениях – все это и многое другое привели к тому, что широко развернутая система профессиональной подготовки учащейся молодежи оказалась невостребованной в условиях резкого спада производства и роста безработицы. Количество межшкольных учебно-производственных комбинатов за этот период существенно сократилось. Тем не менее, в 1990-х гг. в новый базисный учебный план вводится в качестве обязательной образовательная область «Технология», изучение которой предусматривается с первого по одиннадцатый класс по 2 часа в неделю. При этом вопросы профессиональной подготовки учащихся не затрагиваются, хотя эпизодически обсуждаются по инициативе функционирующих межшкольных учебных комбинатов.

Сегодня необходимость организации профессиональной подготовки обучающихся ощущается достаточно остро на фоне постепенно улучшающейся социально-экономической ситуации в России. Заметный рост производства обеспечил новые рабочие места, пусть медленно, но сокращается численность безработных, значит, материальное положение семей тоже будет постепенно улучшаться. В этой ситуации подростки требуют к себе особого внимания, потому что, покидая школу без профессии, они не имеют возможности трудоустроиться, реализовать себя с пользой для общества. Следствием этого могут быть и правонарушения, и беспризорность, и другие асоциальные явления, наносящие моральный ущерб как подростку и близким ему людям, так и обществу в целом. Профессиональная подготовка учащихся общеобразовательных учреждений имеет свою специфику, которая заключается в многоплановости образовательного процесса, требующей серьезного психолого-педагогического сопровождения и правильно организованной предпрофильной подготовки и профориентационной работы. Целью этой многоплановой деятельности является создание условий для формирования каждым обучающимся индивидуальной образовательной траектории с перспективой социализации личности. Опорой в достижении этой цели служат следующие принципы:

- Ориентация на требования регионального (муниципального) рынка труда.
- Преимущество содержания обучения с овладением определенным видом профессиональной деятельности, направленность на продолжение образования в учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования.
- Дифференциация и индивидуализация образовательного процесса с учетом личностных особенностей учащихся и их желания овладеть той или иной профессией.

- Блочно-модульное структурирование содержания образования (теоретического и практического).
- В этой связи основные задачи профильного обучения формулируются следующим образом [3]:
- Создание условий для дифференциации содержания обучения с широкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных траекторий с учетом собственных желаний и потребностей рынка труда.
 - Создание системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на основе диагностики профессиональной направленности личности обучающегося.
 - Формирование совокупности базовых профессиональных знаний и умений по определенной профессии с целью обеспечения последующей занятости представителей молодого поколения.
 - Развитие мотивируемой потребности в получении начального, среднего и высшего профессионального образования.
 - Оказание практико-ориентированной помощи детям в познании своего «Я» и выборе пути продолжения образования.
 - Разработка системы повышения квалификации педагогических кадров и организация работы в этом направлении.

Важнейшим вопросом организации профильного обучения является определение структуры и направлений профилизации, а также модели организации профильного обучения. Концепция профильного обучения предлагает несколько вариантов организации профильного обучения, среди которых особо выделены две модели [2]:

1. *Внутришкольная профилизация* предполагает организацию одного или нескольких профилей обучения силами материально-технической базы и кадрового потенциала одного общеобразовательного учреждения.

2. *Модель сетевой профилизации*. В рамках этой модели профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет привлечения ресурсов иных образовательных учреждений. Это может быть кооперация вокруг ресурсного центра (образовательное учреждение с мощным материальным и кадровым потенциалом), либо кооперация с учреждениями дополнительного, среднего и высшего профессионального образования и привлечение дополнительных образовательных ресурсов.

Правильный выбор модели организации профильного обучения является важным фактором успешности функционирования профильного учебного заведения (например, технического лицея). При этом выбранная модель профилизации образовательного процесса в лицее должна обеспечивать гибкость системы в смысле свободы выбора обучающимся профиля на любом этапе обучения без ущерба для качества образования. Образовательный процесс должен быть представлен следующими типами учебных предметов [3]:

- *базовые общеобразовательные* (на уровне обеспечения единого государственного стандарта общего образования),
- *профильные* (углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования),
- *элективные* (обязательные для посещения курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы).

Содержание базовых общеобразовательных и профильных предметов составляет федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Элективные курсы предлагаются образовательным учреждением и реализуются за счет внутреннего компонента, который связан с функционированием конкретного образовательного учреждения. Их функция может быть двойной: одни из них поддерживают изучение профильных предметов, другие служат специализации внутри одного профиля. Все это, в конечном счете, должно обеспечить построение индивидуальных образовательных траекторий, способствующих социализации личности в перспективе.

Преподаватель профильного образовательного учреждения обязан не просто быть специалистом высокого уровня, соответствующим профилю и специализации своей деятельности, но и должен обеспечивать:

- вариативность и личностную ориентацию образовательного процесса (проектирование индивидуальных образовательных траекторий);
- практическую ориентацию образовательного процесса с введением интерактивных, деятельностных компонентов (освоение проектно-исследовательских и коммуникативных методов);
- завершение профильного самоопределения воспитанников старшей ступени обучения и формирование способностей и компетентности, необходимых для продолжения образования в соответствующей сфере профессионального образования.

Как видим, требования к наставнику, педагогу в условиях перехода к профильному обучению отличаются не только новизной, но и качеством. Это диктует необходимость качественного повышения квалификации и профессиональной подготовки действующих педагогических кадров, модернизации системы педагогического образования и радикального реформирования системы социального и материального обеспечения работников образования.

На преподавательском составе лежит большая ответственность и великая миссия – быть педагогом в XXI в. Он может войти в историю как век катаклизмов и катастроф или открыть путь в сферу духовного, нравственного и творческого саморазвития человека и всего человечества. Проблемы, обозначенные в Концепции модернизации российского образования и Концепции профильного технического обучения, могут рассматриваться как новая вдохновляющая национальная идея творческого саморазвития образовательно-воспитательных систем, ориентированных на непрерывное творческое саморазвитие как преподавателя, так и обучающихся. В связи с этим в процессе реформирования образования в России принцип творческого саморазвития должен стать одним из приоритетных и системообразующих, открывающим новые педагогические стратегии. Творческая личность – это творчески саморазвивающаяся личность. Такой личностью и должен быть современный педагог. Это, однако, не означает, что российская педагогика и педагогическая практика должны самоизолироваться от всего ценного и перспективного, чем обладает европейская, американская или восточная педагогическая культура. Принцип открытости педагогических систем должен стать тем дополнительным педагогическим принципом, с помощью которого темпы творческого саморазвития образовательно-воспитательных процессов в России могут и должны набирать силу.

Литература

1. *Абашкина Н.В.* Принцип развития профессионального образования в Германии. Киев, 1998.
2. *Бендюков М.А., Соломин И.Л., Ткаченко Л.П.* Азбука профориентации XXI века. СПб., 2001.
3. Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Директор школы. 2002. №1.
4. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования // Директор школы. 2002. №8.
5. *Лавроненко Л.К.* Система методической работы в Межшкольном учебном комбинате Ворошиловского района // Сборник статей ВНИК. Ростов-на-Дону, 2003.
6. *Обухова Л.А.* Современное состояние и перспективы развития гуманизации учебно-воспитательного процесса // Среднее профессиональное образование. 2004. №10.
7. *Потапова А.С.* Профильность как фактор качества // Образование. 2002. №5.

Донской государственный технический университет

30 ноября 2006 г.

© 2007 г. *Н.Ю. Скрябина*

АНДРАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО САМОРАЗВИТИЯ СЛУШАТЕЛЕЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: непрерывное образование, взрослые обучающиеся, андрагогика, мировоззрение, система ценностей, самоопределение, самоактуализация, профессионально-личностное саморазвитие.

Аннотация: в статье освещаются положения, составляющие методологические основы саморазвития личности, ценностно-смысловые аспекты саморазвития личности педагога, андрагогические основы профессионально-личностного саморазвития, условия реализации андрагогических образовательных и воспитательных задач в системе дополнительного профессионального образования.

Как отмечается в материалах ЮНЕСКО, приоритетной задачей образования взрослых является помощь в адаптации взрослых людей в современных социокультурных условиях, развитие и реализация духовных сил и творческого потенциала. Процессы модернизации различных сфер общественной жизни современной России, обусловленные как внутренними процессами социально-экономического характера, так и глобальными тенденциями, связанными с переходом к информационной фазе развития человеческой цивилизации, определяют динамику развития образовательной системы. Основная стратегическая цель Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. обозначена как обеспечение условий для удовлетворения потребностей граждан, общества и рынка труда в качественном образовании путем создания новых институциональных механизмов регулирования в сфере образования, обновления структуры и содержания образования, развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ формирования системы непрерывного образования [1, с. 2].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 гг. понятие «непрерывное образование» определяется как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества [2, с. 2]. «Непрерывное профессиональное образование», согласно определению Концепции ФЦПРО, аналогично понятию «непрерывное образование», используемому применительно к сфере профессионального образования и профессиональной подготовки. Непрерывное профессиональное образование взрослых создает условия постоянного профессионального, карьерного и личностного роста в течение всей жизни,

мобилизуя тем самым человеческий потенциал страны и способствуя росту ее конкурентоспособности в средне- и долгосрочной перспективе. Роль образования в решении задач социально-экономического развития России заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности; в обеспечении социальной и профессиональной мобильности; в формировании кадровой элиты общества, основанном на свободном развитии личности в течение всей жизни.

Однако в современной психологии и педагогике возраст расцвета сил и творческих способностей человека является малоизученным. Именно в этот период возможно достижение максимального уровня профессионального мастерства, реализация творческого потенциала, полное раскрытие способностей, поэтому актуально изучение психологических закономерностей развития личности в этом возрасте. Все вышеперечисленные положения в совокупности определяют актуальность изучения механизмов профессионального и личностного саморазвития педагогов и роли процесса обучения взрослых слушателей системы дополнительного профессионального образования в активизации механизмов профессионально-личностного саморазвития. Как уже было указано, образование взрослых в настоящий момент является неотъемлемой частью системы образования. Специфику проблем развития образования взрослых определяют особенности контингента, социальные задачи и личные потребности взрослых обучающихся. Мы полагаем, что целостный психологический взгляд на реальность человеческого бытия во всех ее измерениях наиболее адекватен и принципиально значим для деятельности педагога, для реализации современных целей образования, для решения задач развития человеческой субъективности в образовательных процессах. Отсюда ясна необходимость психолого-педагогической поддержки педагогов и руководителей образовательных учреждений с определенным стажем педагогической деятельности в условиях плюрализма концепций и философий воспитания и необходимости обновления мировосприятия, мировоззрения, смены взглядов. На наш взгляд, особое значение в непрерывном образовании педагога приобретают общегуманитарные и психологические дисциплины, способствующие эффективному формированию и корректировке личностных и профессиональных компетенций.

В качестве методологии нашего исследования выступают: системно-целостный подход к познанию и преобразованию педагогической действительности, понимание единства личности и деятельности, единства преемственности и дискретности, единства теории и практики в исследовании проблем саморазвития личности в условиях непрерывного образования. Можно утверждать, что в педагогической науке сложились теоретические предпосылки для разработки целостной концепции непрерывного образования педагога. В трудах отечественных философов и психологов (К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, М.М. Бахтина, В.С. Библера, Л.П. Буевой, Д.Я. Иванова, М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, М.К. Мамардашвили, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др.) обстоятельно исследуется зависимость воспитания от специфики общественных отношений, раскрываются типические черты личности, требования к воспитанию, вытекающие из объективных потребностей общества и развития индивидуальности человека.

Наш анализ современного состояния исследований проблем педагогического образования и практики подготовки педагога позволяет сделать вывод о большом внимании к проблеме субъектного развития педагога, в связи с чем представляется перспективным выделение в качестве основополагающего компонента в модели обучения слушателей в системе дополнительного профессионального образования профессионально-личностное саморазвитие педагога. Интересна для нашего исследования позиция Л.Е. Плескач, который провел методологический и компаративистский анализ таких категорий, как целостное сознание, целостное педагогическое сознание, пути и средства становления целостного педагогического сознания. Большое значение при изучении вопроса о содержании индивидуально-личностной позиции имеют исследования психологов Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, И.С. Кона, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна и др.

Андрагогические основы постдипломного образования и особенности подготовки педагога в системе непрерывного образования раскрываются в трудах В.И. Змеева, С.Г. Вершловского, А.П. Владиславлева, Б.С. Гершунского, А.И. Кукуева, В.Г. Маралова, В.Г. Онушкина, О.Г. Прикота, Н.К. Сергеева. Гуманитарно-аксиологические основы педагогического, в том числе постдипломного, образования рассмотрены в исследованиях В.Г. Воронцовой, В.С. Кульневича, Н.В. Селезнева. Направленность нашего исследования также определили идеи в области педагогической психологии и психологии труда, изложенные в исследованиях С.А. Дружилова, Л.Н. Захаровой, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Л.А. Смоловой.

На наш взгляд, приоритетным направлением в дополнительном профессиональном образовании должно стать общегуманитарное и, прежде всего, психолого-педагогическое, поскольку в зрелом возрасте главной психолого-педагогической проблемой является выход на интеграцию внутренних смыслов, пересмотр приоритетов в системе ценностей и обретение целостности. Содержание, методы и формы подготовки педагога на всех стадиях его непрерывного образования, по нашему убеждению, должны быть направлены на возрастание степени самостоятельности, произвольности профессионального поведения и деятельности. Андрагогика по своему предназначению призвана помогать взрослому обучающемуся ориентироваться в проблемах в области человекознания, научить поиску решений – одна из задач учреждений дополнительного профессионального образования.

Развитие и самореализация личности в зрелом, трудоспособном возрасте происходит в трудовой деятельности, которой человек посвящает значительную часть своего времени. В труде не просто проявляются, но и формируются способности человека, его характер и особенности личности в целом. Мотивация профессиональной деятельности является психологическим источником, определяющим уровень профессиональных достижений, вектор и уровень

формирования личности. Поэтому изучение мотивации труда и профессионального развития представляется нам актуальным и перспективным. Также необходимо констатировать, что проблемы строения и развития мотивации в ходе профессиональной деятельности разработаны в отечественной науке недостаточно. При изучении структуры мотивации к профессиональной деятельности мы учитываем основные положения теории мотивации, развиваемой В.Г. Асеевым и его учениками (В.Г. Асеев, Е.С. Улитова, В.А. Соловьева, М.И. Мурзабеков, Г.Ю. Мартыанова): о значимом характере мотивационных установок, двустороннем содержательно-динамическом их строении и зональной структуре мотивационной системы личности.

На основе анализа исследований, описывающих специфику мотивации к учебно-профессиональной деятельности у взрослых, мы систематизируем принципы учебного процесса, соблюдение которых при его проектировании и дидактическом обеспечении актуализирует учебно-познавательные мотивы и наполняет учебно-профессиональную деятельность личностным смыслом:

- принцип субъектности обучающегося, согласно которому самоопределение должно стать особым объектом педагогического управления и одним из критериев оценки продуктивности учебной деятельности;

- принцип вариативной организации учебного процесса, при котором инвариантная часть образовательных программ строится в соответствии с их целевой направленностью, обусловленной исходной педагогической парадигмой, а вариативная часть – с учетом индивидуальных запросов слушателей;

- принцип адаптивности и непрерывности образовательного процесса, предполагающий, прежде всего, профессиональное самоопределение, учет готовности к развитию и саморазвитию в ходе курсовой подготовки и в послекурсовой период.

В нашей исследовательской работе мы опираемся на синтезирующий и смыслообразующий культурно-исторический контекст в системе управления педагогическим образованием, обеспечивающий целостность и ценность образования для личности. Основой такого управления, его сущностью и важным условием является, по нашему убеждению, духовная свобода личности, когда качество образования определяется его мировоззренческой направленностью. Профессиональная деятельность педагога – предмет междисциплинарных исследований, в котором различают профессионализм педагогической деятельности, личностные компетенции, повышение квалификации и самообразование как особого рода профессиональную деятельность. Проектирование и анализ профессиональной педагогической деятельности строится на основе различных подходов: с одной стороны, структурно-функциональный, управленческо-технологический, с другой – личностно ориентированный, гуманитарно-аксиологический, социокультурный (культурологический, валеологический, эволюционно-интегративный и т.д.) Успешность профессиональной деятельности обеспечивается при оптимальном сочетании этих двух подходов с приоритетом ценностно-смыслового взаимодействия в направлении «мотив – цель – достижение результата».

Личностное самоопределение – необходимый этап профессионального саморазвития, процесс, связанный с формированием внутренней позиции взрослого человека и с осознанием себя как члена общества, с необходимостью решать проблемы своего будущего. Личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу, включающую активное определение своей позиции относительно общественно выработанной системы ценностей (в том числе общечеловеческих, экзистенциальных, морально-нравственных), определение на этой основе смысла своего собственного существования; обретение человеком своего ценностно-смыслового единства и его реализацию. Личностное самоопределение лежит в основе процесса жизненного самоопределения, оно детерминирует развитие всех других видов самоопределения (социального, профессионального, семейного, религиозного и др.). Результатом личностного самоопределения является «Я-концепция», выступающая как динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на личность внешних факторов.

Профессиональная направленность педагога проявляется в структуре его «Я-концепции», свойствах личности, уровне способностей и структуре компетентности. Двойственное состояние субъектности педагога (учителя и ученика) в условиях постдипломного дополнительного профессионального обучения и повышения квалификации определяет возможности системы дополнительного профессионального образования в воздействии на самопознание, самосознание, саморефлексию и профессионально-личностное саморазвитие. Самоопределение, являясь формой мотивообразования, связано с самодетерминацией человеческого поведения (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская). В связи с тем, что в контексте нашего исследования рассматривается позиция взрослого человека в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки, представляют интерес исследования Л.М. Карнозовой, Е.А. Климова, И.С. Кона, Н.Н. Никитиной, Н.С. Пряжниковой и др., раскрывающие сущность профессионально-личностного самоопределения. Исследователи уточняют категорию самоопределения в учебно-профессиональной деятельности как ценностно-смысловые отношения, определяющие самостоятельный поиск или принятие обучающимися конструктивных способов решения учебных задач, направленных на профессиональное развитие и самореализацию личности и основанные на освоении категориального и понятийного аппарата, соответствующих содержанию и характеру профессиональной деятельности наук.

Как обосновывает в своих исследованиях Е.Р. Гавриленко [3, с. 14], процесс самоопределения основывается на соотношении обучающимися двух типов образов «Я», один из которых задан внешними требованиями деятельности, другой – характеризует динамику устремлений изнутри, безотносительно к фиксированным требованиям. При исследовании ценностных ориентаций личности педагога используются разные подходы и

методы: социологические, социально-антропологические, культурантропологические. Странники современной феноменологической методологии стремятся описать феномены сознания и показать, как они конструируются. Напротив, последователи личностно-деятельностного подхода доказывают, что интересубъективный мир человека не сводится к феноменам сознания, что реальный человеческий труд (а не сознание) оказывается базой их взаимодействия, главным звеном взаимоотношения субъективного и объективного в обществе.

Гуманистически ориентированная диспозиция педагога определяется его способностью к восприятию новой мировоззренческой парадигмы, к переосмыслению системы ценностей. Ценностные ориентации – сложная, интегративная характеристика личности педагога, изменение которой не может быть достигнуто без воздействия на личность в целом. Одним из главных условий роста профессионального мастерства преподавателя является его способность к рефлексии, к самооценке своей личности. Чем более высока самооценка педагогических свойств личности, тем более устойчива педагогическая направленность ориентаций. Ведущая цель системы повышения квалификации – создание условий для развития личности слушателя системы дополнительного профессионального образования, повышения его самооценки, развития его позитивной «Я-концепции», а не только помощь в разрешении отдельных противоречий и затруднений в профессиональной деятельности.

Идеи целостности, единства личностного и профессионального развития человека легли в основу разработанной нами концепции, где фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации. Объектом профессионального развития и формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде являются интегральные характеристики его личности: направленность, компетентность и эмоциональная и поведенческая гибкость. Содержание курса ориентировано на помощь слушателям ФПК в поиске психологических ресурсов, опираясь на которые, личность интегрируется, сознавая или признавая в себе те или иные явления. Человек вынужден взять на себя ответственность за изменение или постоянство этих событий в сфере его трудовой деятельности. В силу сказанного, процесс сознания есть активный самостоятельный внутриличностный процесс, направленный на развитие и достижение личностью интегрированности и зрелости.

Таким образом, мы понимаем процесс обучения взрослых как развитие, идущее от самой личности, иницирующей и самоорганизующей процесс собственного становления. Подготовка слушателей в системе дополнительного профессионального образования не может исключать расширение и углубление общегуманитарных знаний, а напротив, приоритет общечеловеческих и культурно-нравственных ценностных ориентаций повышает уровень психолого-педагогических компетенций, что ведет к осознанному отношению к своей профессиональной деятельности педагогов-менеджеров образования, повышению уровня профессиональной компетенции, стрессоустойчивости и конкурентноспособности на рынке образовательных услуг.

Литература

1. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 гг. Постановление Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803. www.ed.gov.ru
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2007 гг. // <http://www.ed.gov.ru/ntp/fp/fcpro2006>.