

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

**АССОЦИАЦИЯ
«ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

**ЦЕНТР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ИМЕНИ С.Я. БАТЫШЕВА**

ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Под редакцией академиков РАО
С.Я. Батышева
и
А.М. Новикова

Издание третье, переработанное

Москва
2010

ББК 74.212.0

П28

УДК 658.386.012:331.86

П28 Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009. —с.

В учебнике раскрыты законы профессиональной педагогики, содержание профессионального образования, инновационные технологии обучения, формы и методы обучения и воспитания обучающихся, комплексное применение средств обучения в учебном процессе, вопросы управления профессиональными образовательными учреждениями и другие актуальные вопросы современной профессиональной педагогики.

Предназначен для студентов ВУЗов и колледжей, обучающихся по профессионально-педагогическим специальностям, для преподавателей и мастеров производственного обучения учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования, дополнительного профессионального образования, а также работников учебных подразделений предприятий и организаций, учебных центров служб занятости населения и др.

ISBN 5-85449-092-7

© Ассоциация «Профессиональное образование»,
2009.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ К ТРЕТЬЕМУ ИЗДАНИЮ	5
ГЛАВА 1. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	8
§1. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	8
§2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	14
§3. СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....	27
§4. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	43
§5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ	72
§6. РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИК	99
ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	108
§1. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА.....	108
§2. ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....	114
§3. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	120
§4. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	129
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	137
§1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И УЧРЕЖДЕНИЯ	137
§2. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ	143
ГЛАВА 4. МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	157
§1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	157
§2. МЕТОДЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	159
§3. МЕТОДЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	169
§4. МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ.....	173
§5. СИСТЕМЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ.....	181
§6. ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА	185
§7. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	186
§8. ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ.....	189
§9. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ	191
ГЛАВА 5. ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	196
§1. ПОНЯТИЕ О ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИИ	196
§2. ХАРАКТЕРИСТИКА ВЕДУЩИХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ	197
§3. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ	203
§4. КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ	207
§5. ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	213
ГЛАВА 6. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ	216
§1. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	216
§2. УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ	224
§3. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ	225
§4. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЛЕКСНОЕ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ	228
ГЛАВА 7. ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА	231
§1. СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ	231
§2. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ	232
§3. СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ	235
§4. ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	243
§5. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ	249
§6. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ	256
§7. ВОСПИТАНИЕ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	258
§8. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	259

ГЛАВА 8. ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	285
§1. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	285
§2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ЦИКЛ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	289
§3. ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ	312
§4. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	322
§5. РЕМЕСЛЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	330
§6. ВЫСШЕЕ РАБОЧЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ	336
ГЛАВА 9. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ.....	343
§1. ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	343
§2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	352
§3. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ	362
§4. КОРПОРАТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ	376
§5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕЗАНЯТОГО НАСЕЛЕНИЯ	381
§6. БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ	386
ГЛАВА 10. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	391
§1. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	391
§2. ПОДГОТОВКА МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ	401
§3. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	403
ГЛАВА 11. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ...	406
§1. ПОНЯТИЕ ОБ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	406
§2. СТРУКТУРА ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	409
§3. ПОТОКОВАЯ МОДЕЛЬ И ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ	420
§4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ	430
ГЛАВА 12. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	435
§1. ЧТО ТАКОЕ КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	435
§2. СИСТЕМА ВНУТРЕННИХ ОЦЕНОК	442
§3. СИСТЕМА ВНЕШНИХ ОЦЕНОК	446
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	452
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	455

ПРЕДИСЛОВИЕ К ТРЕТЬЕМУ ИЗДАНИЮ

Первое издание данного учебника было выпущено в 1997 г., второе издание последовало через два года – в 1999 г. Тиражи моментально разошлись. Создание этой книги стало значительным событием. Ведь это был первый в отечественной истории учебник профессиональной педагогики. Инициатором и организатором его создания был замечательный российский ученый академик С.Я. Батышев.

С тех пор прошло сравнительно немного лет. Но ситуация в стране и в мире очень во многом изменилась. Человечество стремительно переходит в постиндустриальную эпоху своего развития. Постиндустриальное общество, информационное общество, общество услуг, сетевое общество и т.д. – все это разнородные, но, в общем, точные характеристики этой новой эпохи.

Стремительно меняется и профессиональное образование. Переход на результативно-модульно-компетентностный подход в построении содержания профессионального образования, развитие новых форм, методов и средств обучения и воспитания обучающихся, становление новых типов профессиональных образовательных учреждений и т.п. Все это потребовало существенной переработки многих разделов книги, изъятия некоторых из них, написания новых.

В то же время необходимо отметить еще одно принципиальное отличие. Хотя в первых двух изданиях учебник и назывался «Профессиональная педагогика», по сути это была педагогика профессионально-технического (начального профессионального) образования. Исторически педагогика начального профессионального образования, педагогика высшего образования и педагогика среднего профессионального образования развивались отдельно, сами по себе, порознь. В настоящем издании делается попытка, пожалуй впервые, рассмотреть педагогику профессионального образования как целостную систему, включающую все ее подсистемы от профессиональной ориентации школьников, начальной профессиональной подготовки молодежи до высшего, послевузовского и последипломного образования и во всех основных аспектах: содержательных, организационных, управленческих, финансовых и т.д. Надо признаться, что попытка эта была очень непростой, нередко в текстах «торчат уши» прежних изолированных подходов. Но новая система профессионального образования должна стать, очевидно, единой. Хотя у каждой ее подсистемы, в том числе начального, среднего, высшего профессионального образования, а также последипломного, дополнительного были и остаются собственные проблемы, своя специфика, но в то же время границы между ними по многим параметрам стремительно размываются. Об этом говорит создание современных преемственных стандартов профессионального образования, развитие образовательных комплексов, сетевых взаимодействий, сближение основных и дополнительных профессиональных образовательных программ и т.д.

Профессиональная педагогика изучает закономерности образования, разрабатывает принципы обучения и воспитания, информационные и педагогические технологии, обосновывает типы профессиональных учебных заведений и систему их управления. Она обобщает знания о педагогических теори-

ях, способах проектирования инновационных образовательных систем, путях дальнейшего развития профессионального образования. Это наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, о профессиональном воспитании нового поколения рабочих и специалистов, о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы. Эти и другие положения отражены в данном учебнике, который ориентирует педагогические коллективы на гуманистические воспитательные цели, на создание организованного опыта, раскрывает перспективы педагогического творчества и суть инновационных процессов в сфере профессионального образования. В учебнике по-новому освещаются вопросы содержания обучения и воспитания в профессиональной школе и на производстве, методы и формы педагогической деятельности, обосновывается лично ориентированный подход в образовательной деятельности.

Профессиональная педагогика как ветвь общей педагогики формируется вместе с совершенствованием системы профессионального образования. Наука эта сравнительно молодая, во многом только развивающаяся. Как и другие науки, она имеет свой категориальный и понятийный аппарат, свои качественные особенности, обусловленные своеобразием тех явлений, которые изучает данная наука и которые составляют ее фундамент.

В настоящее время разработаны новые концепции профессионального образования, которые отвергают многие устоявшиеся представления о содержании, методах и организационных формах подготовки и повышения квалификации рабочих и специалистов. Профессиональная педагогика отражает эти вопросы. Авторы отдают себе отчет в том, что любая наука значительно шире, чем ее изложение как учебного предмета, который изучается в профессионально-педагогических университетах, на профессионально-педагогических факультетах отраслевых ВУЗов, на индустриально-педагогических факультетах педагогических ВУЗов, в индустриально-педагогических техникумах и педагогических колледжах.

Надеемся, что изложенные здесь материалы помогут студентам приобрести необходимые знания для своей будущей профессиональной деятельности; обогатят их новыми образовательными технологиями и результатами инновационной деятельности, что в дальнейшем позволит им творчески подходить к своей работе и делать ее максимально продуктивной.

Очевидно, изложенные в учебнике теоретические и методические положения могут быть использованы и другими категориями работников различных систем профессионального образования, в частности, преподавателями и мастерами производственного обучения профессиональных учебных заведений, педагогами предприятий и организаций, работниками служб занятости населения и т.д.

Учебник создан большим коллективом ученых под руководством заслуженных деятелей науки РФ академиков Российской академии образования Батышева Сергея Яковлевича и Новикова Александра Михайловича. Ими же осуществлено научное редактирование: С.Я. Батышевым первое и второе издание, А.М. Новиковым – третье издание. Главы и отдельные параграфы написаны следующими авторами: академиком РАО Новиковым А.М. (предисловие, § 2 гл. 1, §§ 1 и 3 гл. 2; §§ 3, 6, 9 гл. 4; § 2 гл. 8, § 1 гл. 9, гл. 12, заключение); академиком РАО Гершунским Б.С. (§ 1. гл. 1); членом-корреспондентом РАО Осовским Е.Г. (п.1 § 3. гл. 1); доктором техн. наук Савельевым А.Я. (п. 2 § 3 гл. 1); канд. пед. наук Шипуновым В.Г. (п. 3 § 3 гл 1);

академиком РАО Мухаметзяновой Г.В. (§§ 4, 5 гл. 1); академиком РАО Кирсановым А.А. и членом-корреспондентом РАН Приходько В.М. (п. 1 § 6 гл. 1); доктором пед. наук Вадеевской Н.Н. и доктором пед. наук Коржувым А.В. (п. 2 § 6 гл. 1); доктором пед. наук Квартальновым В.А. (п. 3 § 6 гл. 1); доктором пед. наук Крупченко А.К. (п. 4 § 6 гл. 1); доктором пед. наук Шамрай Н.Н. (§ 2 гл. 2); канд. пед. наук Скакуном В.А. (§ 3. гл. 2; §§ 1, 2, 4, 7, 8 гл. 4; гл. 6); членом-корреспондентом РАО Зеером Э.Ф. (§ 4 гл. 2); доктором пед. наук Ломакиной Т.Ю. (§ 1 гл. 3, §§ 1 и 4 гл. 8, § 2 гл. 10); доктором пед. наук Лейбовичем А.Н. (§ 2 гл. 3); доктором пед. наук Стариковым И.М. (§ 5 гл. 4); членом-корреспондентом РАО Ибрагимовым Г.И. и доктором пед. наук Ибрагимовой Е.М. (гл. 5); доктором пед. наук Рожковым М.И. (гл. 7); членом-корреспондентом РАН Новиковым Д.А. (§ 2 гл. 8, гл. 11, гл. 12); доктором пед. наук Ермоленко В.А. (§ 3 гл. 8); академиком РАО Романцевым Г.М. (§§ 5 и 6 гл. 8, § 1 гл. 10); канд. пед. наук Колобковым И.А. (§ 5 гл. 8); канд. пед. наук Шевченко В.Я. (§ 6 гл. 8); членом-корреспондентом РАО Чистяковой С.Н. (§ 2 гл. 9); доктором пед. наук Держане Ю.Л. (§ 3 гл. 9); канд. пед. наук Хововым О.Б. (§ 4 гл. 9); доктором пед. наук Кязимовым К.Г. (§ 5 гл. 9); канд. пед. наук Грезневой (§ 6 гл. 9); членом-корреспондентом РАО Кубрушко П.Ф. (§ 1 гл. 10); доктором пед. наук Сибирской М.П. (§ 3 гл. 10).

ГЛАВА 1. ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

§1. ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Педагогика как наука, охватывающая всю сферу образования, в соответствии с естественным уровневым делением единой образовательной системы также может быть разделена на подобласти. Поэтому и в научном, и в практическом обращении широко используются такие понятия, как дошкольная педагогика, педагогика общеобразовательной школы, педагогика начального профессионального, среднего, высшего профессионального образования, педагогика образования взрослых и т. д. Под педагогикой профессионального образования, или (применяя наиболее распространенное понятие) под «профессиональной педагогикой» следует понимать такую область теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека, независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности.

Каждому человеку рано или поздно приходится определяться в своей профессии или специальности. Современное разделение труда объективно требует подготовки будущих рабочих и специалистов по тысячам профессий и специальностям, каждая из которых имеет свою специфику. Вполне понятно, что такое многообразие видов трудовой, профессиональной деятельности существенно усложняет проблему научного обоснования обучения, воспитания и развития учащихся на всех этапах профессионального становления человека. Элементы такого становления просматриваются уже с самых первых шагов приобщения ребенка к окружающему его миру. Уже на уровне первоначальных знаний, навыков и умений, которыми овладевает ребенок в семье, в дошкольных образовательных учреждениях, в общеобразовательной школе, имеются «зачатки» тех или иных профессиональных компонентов, «эмбрионы» будущей трудовой деятельности человека, независимо от того, в какой сфере общественно полезного труда ему предстоит в дальнейшем реализовать свои индивидуальные интересы и способности.

Данное обстоятельство заставляет принципиально по-новому оценивать роль и место профессиональной педагогики в общей системе знаний о становлении человеческой личности. Необходимо преодолеть все еще бытующие представления о профессиональной педагогике как о некоей сугубо прикладной системе знаний, призванной обслуживать только и исключительно процесс формирования профессионала на его заключительной стадии, когда важно довести до требуемого совершенства сугубо профессиональные качества рабочего или специалиста того или иного профиля. Столь «узкий» взгляд на статус профессиональной педагогики, оставаясь необходимым, уже не может считаться достаточным, хотя, конечно же, не теряет своей непреходящей значимости сам по себе. Крайне важно поэтому, если мы действительно озабочены поиском приоритетной стратегии развития профессионального образования и профессиональной педагогики, обратиться к фило-

софско-методологическому уровню обоснования статуса профессиональной педагогики, рассмотреть наиболее общие предпосылки повышения эффективности и отдачи данной отрасли знаний, которые лежат в основе всех других, более частных и конкретных проблем профессионального образования. Словосочетание «философско-методологические основы», используемое нами, является не совсем обычным. Чаще всего ограничиваются рассмотрением сугубо методологических проблем, придавая методологическому знанию преимущественно характер знания нормативного, указывающего, как, каким образом следует действовать для достижения желаемых (нормативно заданных) результатов и в теории, и в практике образования.

Безусловно, для педагогики в целом, и для профессиональной педагогики в особенности, такое нормативное знание имеет исключительно важное значение, поскольку оно напрямую связано с технологическими, практико-ориентированными, в конечном счете, методическими установками целесообразной организации образовательного процесса. Но, как известно, «знание о должном» должно предшествовать «знанию о сущем», о качественных, сущностных особенностях тех объектов, которые предполагается включить в зону нормативного регулирования. Именно поэтому, прежде чем отвечать на вопрос о том, «как» следует действовать в той или иной педагогической ситуации, надо иметь возможно более полное представление о том, «что» собой представляют соответствующие объекты педагогического управления. Знание же о сущем предполагает всестороннее, системное, междисциплинарное изучение явлений и объектов педагогической действительности, вычленение наиболее общих, инвариантных параметров и характеристик, отражающих особенности рассматриваемых явлений и процессов. Это означает, что при всей вариативности образовательных систем, особенно очевидной в сфере профессионального образования с учетом повышенного многообразия уровнево-профильных подсистем этой «большой» системы, чрезвычайно важно выделить именно принципиальные, общие свойства системы. Именно эти свойства, знания о них предопределяют главное – подход к решению соответствующих проблем независимо от тех или иных частных особенностей конкретной образовательной подсистемы. Не случайно в последние годы все большее внимание уделяется развитию философии образования – интегративной, междисциплинарной области научных знаний, дающей целостное представление о сущности и характере наиболее общих образовательных проблем. Можно предположить, что и сфера профессионального образования рано или поздно войдет в зону философско-образовательного обоснования. Первым шагом на этом пути может стать синтез уже накопленных знаний о сущем и должном в системе профессионального образования, то есть целенаправленное формирование философско-методологического знания. Важно обратить внимание на то, что при всей кажущейся «чистой» теоретичности и даже известной доле схоластичности в этих рассуждениях, они позволяют выйти на принципиально новое видение не только теоретических, но и практических, прикладных проблем профессиональной педагогики. Давно известно – «нет ничего практичнее хорошей теории...» Поэтому, какие бы то ни были практические рекомендации, они должны опираться на прочный теоретический фундамент. В противном случае не избежать субъективизма, ведущего к еще далеко неизжитому в сфере образования псевдотворчеству и неуправляемой стихии хаотичного псевдотворчества.

Определение статуса профессиональной педагогики как полноценной науки предполагает четкое формулирование ее объекта и предмета.

Как известно, **объект** науки – это та область действительности, та совокупность реальных явлений и процессов, на изучение которых направлена данная область научных знаний. Объект науки обычно представляет собой достаточно широкую сферу действительности, которая, вследствие своей сложности и многоаспектности, допускает и даже требует «соучастия» в своем обосновании самых разных наук. Одной науки может оказаться недостаточно для всестороннего изучения, обоснования и, тем более, прогнозирования развития соответствующего сложного объекта. Именно поэтому на передний план современной философии и методологии науки и научных исследований выступает проблема междисциплинарного, интегративного, системного подхода к исследованию сложных и многоаспектных объектов любой природы, независимо от того, идет ли речь о естественных или общественных, социальных науках.

Но необходимость интегративного взаимодействия наук вовсе не означает подавления специфики функционирования и самостоятельного статуса каждой отдельной науки. Напротив, именно в процессе такого взаимодействия наиболее полно проявляются свойства той или иной науки, наиболее зримо просматриваются ее роль и место в системе междисциплинарного научного поиска. Это означает, что каждая наука должна иметь свой специфический «предмет» исследования, свою аспектную определенность, свой ракурс рассмотрения того или иного сложного объекта. Иными словами, «предмет науки» – это та сторона (или стороны) объекта, на исследование которой направлены соответствующие конкретные исследования именно в данной области научных знаний.

Эти общие философско-методологические положения, изучаемые современным науковедением, могут быть распространены на любую науку, в том числе и на профессиональную педагогику. Рассмотрим эти вопросы более подробно. Профессиональная педагогика может и должна рассматриваться как система междисциплинарных научных знаний достаточно «широкого диапазона», не сводящаяся только к вполне конкретной, узкопрофильной подготовке рабочего и специалиста по той или иной конкретной профессии или специальности. Идеи, методы и подходы, разработанные в профессиональной педагогике, могут и должны «пронизывать», по существу, все ступени, все звенья единой образовательной системы, или, как сейчас принято говорить, – единой системы непрерывного образования. Эта особенность профессиональной педагогики обусловлена самим характером восхождения каждого человека по «лестнице» становления его личности. Таковую «лестницу» можно представить в виде последовательного движения человека ко все более высоким достижениям в своем образовательном уровне по следующим ступеням:

– ступень достижения элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, навыки и умения, мировоззренческие и поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

– ступень достижения общего образования, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладе-

вает наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

– степень профессиональной компетентности, связанной с формированием на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля;

– степень овладения широко понимаемой культурой, когда человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культурообразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом;

– степень формирования индивидуального менталитета личности – тех устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью к непрерывному обогащению собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в ментальном духовном пространстве человечества.

Итак, схема восхождения человека ко все более высоким индивидуально-личностным культурно-образовательным приобретениям может быть представлена следующим образом: *грамотность (общая и функциональная) – образованность – профессиональная компетентность – культура – менталитет*. При всей условности разделения указанных ступеней и неизбежности естественного взаимопроникновения тех или иных этапов становления личности данная схема позволяет системно и целостно представить процесс развития личности, а следовательно, и процесс образовательной поддержки такого развития. Собственно говоря, именно эта схема, отражая в наиболее обобщенном виде философско-образовательное представление о роли и месте сферы образования в целенаправленном личностно-созидательном процессе, дает возможность выделить образовательные ценности, приоритеты и цели функционирования каждой ступени образования, способствует преемственности этих целей и поиску средств их достижения на основе специально отобранных содержания, методов и организационных форм образовательной (учебно-воспитательной и развивающей) деятельности на каждом этапе.

Органическая взаимосвязь обозначенных выше ступеней и этапов позволяет указать наиболее важные характеристики и параметры сферы образования и, в конечном счете, определиться в статусе профессиональной педагогики как науки. Прежде всего, обратим внимание на *целостность и единство* образовательной системы. Эти параметры становятся очевидными, если учесть, что какие бы ни были сбои в функционировании отдельных компонентов системы, независимо от их уровня и профиля, немедленно сказываются на свойствах и эффективности функционирования системы в целом. Так, например, пробелы в грамотности самым негативным образом проявляются на этапе формирования общеобразовательных знаний, навыков и умений. Слабость общеобразовательной базы не позволяет рассчитывать на

оптимальность функционирования любых последующих ступеней профессионального образования. Без полноценного овладения конкретной профессией или специальностью вряд ли можно представить себе истинно культурного человека. Наконец, без эффективного функционирования всех предшествующих ступеней образования нельзя рассчитывать на успешное формирование ментальных качеств личности – основу его мировосприятия, мировоззрения и поведения. Все этапы и звенья образования взаимосвязаны. Именно поэтому сфера образования и представляет собой **систему**. Причем систему (на языке кибернетики) «большую», поскольку в ее составе имеется достаточно большое и динамичное множество подсистем более низкого уровня, отражающих уровнево-профильное многообразие образовательной деятельности.

Чрезвычайно важно в связи с этим констатировать: система профессионального образования, с одной стороны, представляет собой вполне самостоятельную, автономную подсистему образования. А с другой – идеи и методы профессионального образования не могут быть изолированными от всех остальных подсистем образования, поскольку в каждой из них, начиная с семейного и дошкольного образования и кончая пролонгированным на всю жизнь образованием взрослых, имеются компоненты профессиональной направленности. Такие компоненты просматриваются практически на всех ступенях образования, независимо от того, идет ли речь о первоначальных трудовых навыках ребенка, профессиональной ориентации школьника, формировании всех необходимых содержательно-процессуальных блока становления профессионала, специальных (профессиональных) компонентах широко понимаемой культуры или менталитета личности.

Отсюда следует, по меньшей мере, два фундаментальных философско-теоретических положения, крайне важных для осознания статуса профессиональной педагогики как науки.

Во-первых, объектом профессиональной педагогики выступает не только относительно узкая сфера специальной (профессиональной) подготовки человека к труду, но и вся целостная система образования.

Во-вторых, эта сфера по вполне понятным причинам не может быть объектом только профессиональной педагогики. Фактически сфера образования является объектом внимания и приложения многих общественных, естественных и даже технических наук, поскольку трудно себе представить, чтобы научное обоснование развития целостной системы образования обходилось без сепаратного влияния. А главное, – без междисциплинарного взаимодействия, синтеза экономики, социологии, истории, философии, науковедения, различных отраслей знаний о природе, технике и технологии, всего комплекса наук о человеке и формировании личности – педагогики, физиологии, психологии, медицины и т. д. В этом интегративном взаимодействии профессиональная педагогика как наука должна найти свое достойное место, свое «лицо», занять свою «нишу» для наиболее эффективного выполнения своих собственных специфических функций. Это означает, что наряду с осознанием обобщенного, целостного объекта своих исследований и обоснований профессиональная педагогика должна осознать и свой *специфический предмет*, свое собственное предназначение. Но что же конкретно составляет предмет профессиональной педагогики? На что, на решение каких именно задач должны быть направлены усилия и педагогов-исследователей, и мето-

дистов, и педагогов-практиков? Для обоснованного ответа на эти вопросы необходимо обратить внимание на то, что педагогическая деятельность как таковая содержит два основных аспекта. С одной стороны, это деятельность сугубо практическая, связанная с повседневной учебно-воспитательной работой педагога-практика, преподавателя. Ключевое слово, характеризующее такой вид деятельности – процесс. Именно в процессе взаимной деятельности педагогов и обучающихся и решаются главные задачи образования – их обучение, воспитание и развитие, овладение каждым из них соответствующими знаниями, навыками и умениями, мировоззренческими и поведенческими качествами личности. Задача педагогики – сделать этот процесс наиболее эффективным, а качество образования наиболее высоким. Вполне естественно поэтому, что предметом педагогики как науки, прежде всего, выступает *процесс образования*, его «технологическая оснастка», то есть те конкретные методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся, которые способствуют достижению ожидаемых результатов образования.

Нетрудно заключить в связи с этим, что **предметом профессиональной педагогики является процесс формирования профессионально-значимых качеств личности с учетом специфических особенностей профессионального образования того или иного уровня и профиля.**

Но достаточно ли именно такое, сугубо процессуальное видение и определение предмета педагогики в целом, и профессиональной педагогики в частности? Нет, недостаточно. Существует и другой жанр педагогической деятельности, отнюдь не менее важный, чем жанр процессуальный. Проведем небольшую аналогию деятельности педагога-практика с деятельностью музыканта-исполнителя. И в том, и в другом случае крайне важны личностные качества человека, его искусство решать соответствующие творческие задачи, его исполнительское мастерство. Но даже самому высокоодаренному и профессионально подготовленному виртуозу-исполнителю, будь то музыкант или учитель, необходима партитура его практической деятельности. Музыканту (при всей важности творческой импровизации) необходима партитура музыкального произведения, которую предварительно подготовил в своей не менее творческой, но жанрово иной деятельности музыкант-композитор. Педагогу-практику, даже самому одаренному и творческому, необходимы учебный план, учебная программа, предварительно разработанные и должным образом обоснованные методические материалы, в которых обозначены цели образования на том или ином уровне, его содержание, возможные методы, средства, организационные формы.

Иными словами, процессу образования (как реализующему этапу движения от цели к результату) должна предшествовать тщательная теоретическая и методическая разработка системы предстоящей образовательной деятельности. Именно системы, поскольку в ней должны быть представлены в своей взаимосвязи все компоненты «партитуры» будущей деятельности педагога-практика: соответствующие образовательные стандарты, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития обучающихся.

Конечно, такая система не может быть чрезмерно «жесткой», она должна давать, главным образом, ориентиры предстоящему педагогическому процессу, определять приоритеты и технологии наиболее эффективного дости-

жения целей образования. И, конечно же, опытному и подлинно творческому педагогу-практику должна быть предоставлена максимально возможная «степень свободы» для реализации его педагогического искусства, педагогического мастерства. Он должен иметь право на собственный путь в этом искусстве, на свое видение путей реализации поставленных целей. Но в принципиальном плане педагогическая система не предполагает персонификации. Она должна быть рассчитана на возможность реализации всеми практикующими педагогами, независимо от их опыта, таланта, сугубо личных качеств и т.п. В противном случае, как и в музыке, не удастся избежать опасности превращения творческого процесса реализации той или иной партитуры-системы в «какофоническую», хаотическую импровизацию, граничащую с элементарным произволом и всегда малопродуктивной анархией.

Таким образом, в педагогике, наряду с жанром практической педагогической деятельности, существует и жанр многоплановой (научно-исследовательской, методической) деятельности по проектированию и конструированию педагогических систем, по обоснованию, прежде всего, целей и содержания образования, которые, в свою очередь, создают предпосылки для обоснованного выбора методов, средств и организационных форм образовательной деятельности. С учетом изложенного предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования.

Необходимо подчеркнуть, что педагогический процесс и педагогическая система находятся в органической связи друг с другом. Невозможно себе представить, чтобы педагоги-исследователи и методисты смогли «сконструировать» работоспособную и эффективную систему профессиональной подготовки учащихся в отрыве от особенностей реализации этой системы в реальном процессе такой подготовки с учетом специфических особенностей контингента учащихся и студентов, реальной учебно-материальной и производственной базы учебных заведений того или иного типа, профессиональной квалификации педагогов и т.д.

§2. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Добывание новых научных знаний в профессиональной педагогике так же как и в любой другой научной области осуществляется посредством методов исследования. В научных исследованиях по профессиональной педагогике применяются как общенаучные, общепедагогические методы, так и специфические методы исследования.

Рассмотрим сначала **общепедагогические методы исследования**. Методы исследования подразделяются на *эмпирические* (эмпирический – дословно – воспринимаемый посредством органов чувств) и *теоретические* (см. табл. 1).

Любое научное исследование – это цикл научно-исследовательской деятельности. Структурными единицами деятельности выступают целенаправ-

ленные действия. Как известно, *действие* – единица деятельности, отличительной особенностью которой является наличие конкретной цели. Структурными же единицами действия являются операции, соотнесенные с объективно-предметными условиями достижения цели. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях; то или иное действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же *операция* может входить в разные действия.

Таблица 1.

Методы научного исследования

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ		ЭМПИРИЧЕСКИЕ	
методы-операции	методы-действия	методы-операции	методы-действия
<ul style="list-style-type: none"> ◆ анализ ◆ синтез ◆ сравнение ◆ абстрагирование ◆ конкретизация ◆ обобщение ◆ формализация ◆ индукция ◆ дедукция ◆ идеализация ◆ аналогия ◆ моделирование ◆ мысленный эксперимент ◆ воображение 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ диалектика (как метод) ◆ научные теории, проверенные практикой ◆ доказательство ◆ метод анализа систем знаний ◆ дедуктивный (аксиоматический) метод ◆ индуктивно-дедуктивный метод ◆ выявление и разрешение противоречий ◆ постановка проблем ◆ построение гипотез 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ изучение литературы, документов и результатов деятельности ◆ наблюдение ◆ измерение ◆ опрос (устный и письменный) ◆ экспертные оценки ◆ тестирование 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ методы отслеживания объекта: обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта ◆ методы преобразования объекта: опытная работа, эксперимент ◆ методы исследования объекта во времени: ретроспектива, прогнозирование

Исходя из этого выделяются (см. табл. 1):

- методы-операции;
- методы-действия.

Таким образом, методы исследования рассматриваются в следующей группировке.

Теоретические методы:

- методы – познавательные действия: выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, построение гипотезы и т.д.;
- методы-операции: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация и т.д.

Эмпирические методы:

- методы – познавательные действия: обследование, мониторинг, эксперимент и т.д.;
- методы-операции: наблюдение, измерение, опрос, тестирование и т.д.

2.1. Теоретические методы (методы-операции). Теоретические методы-операции имеют широкое поле применения, как в научном исследовании, так и в практической деятельности.

Теоретические методы-операции определяются (рассматриваются) по основным мыслительным операциям, которыми являются: анализ и синтез,

сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент.

Анализ – это разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений, процессов. Процедуры анализа входят органической составной частью во всякое научное исследование и обычно образуют его первую фазу, когда исследователь переходит от нерасчлененного описания изучаемого объекта к выявлению его строения, состава, его свойств и признаков.

Синтез – соединение различных элементов, сторон предмета в единое целое (систему). Синтез – не простое суммирование, а смысловое соединение. Синтез противоположен анализу, с которым он неразрывно связан.

Сравнение – это познавательная операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов. С помощью сравнения выявляются количественные и качественные характеристики объектов, осуществляется их классификация, упорядочение и оценка. Сравнение – это сопоставление одного с другим. При этом важную роль играют основания, или признаки сравнения, которые определяют возможные отношения между объектами.

Абстрагирование – одна из основных мыслительных операций, позволяющая мысленно вычлениить и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния объекта в чистом виде. Абстрагирование лежит в основе процессов обобщения и образования понятий.

Абстрагирование состоит в вычлениении таких свойств объекта, которые сами по себе и независимо от него не существуют. Такое вычлениение возможно только в мысленном плане – в абстракции.

Конкретизация – процесс, противоположный абстрагированию, то есть нахождение целостного, взаимосвязанного, многостороннего и сложного. Исследователь первоначально образует различные абстракции, а затем на их основе посредством конкретизации воспроизводит эту целостность (мысленное конкретное), но уже на качественно ином уровне познания конкретного.

Обобщение – одна из основных познавательных мыслительных операций, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств объектов и их отношений. Обобщение позволяет отображать свойства и отношения объектов независимо от частных и случайных условий их наблюдения. Сравнивая с определенной точки зрения объекты некоторой группы, человек находит, выделяет и обозначает словом их одинаковые, общие свойства, которые могут стать содержанием понятия об этой группе, классе объектов. Отделение общих свойств от частных и обозначение их словом позволяет в сокращенном, сжатом виде охватывать все многообразие объектов, сводить их в определенные классы, а затем посредством абстракций оперировать понятиями без непосредственного обращения к отдельным объектам.

Формализация – отображение результатов мышления в точных понятиях или утверждениях. Является как бы мыслительной операцией «второго порядка». Формализация противопоставляется интуитивному мышлению.

Индукция – это умозаключение от частных объектов, явлений к общему выводу, от отдельных фактов к обобщениям.

Дедукция – это умозаключение от общего к частному, от общих суждений к частным выводам.

Идеализация – мысленное конструирование представлений об объектах, не существующих или неосуществимых в действительности, но таких, для которых существуют прообразы в реальном мире. Процесс идеализации характеризуется отвлечением от свойств и отношений, присущим объектам реальной действительности и введением в содержание образуемых понятий таких признаков, которые в принципе не могут принадлежать их реальным прообразам. Примерами понятий, являющихся результатом идеализации, могут быть математические понятия «точка», «прямая»; в физике – «материальная точка», «абсолютно черное тело», «идеальный газ» и т.п.

Аналогия, моделирование. Аналогия – мыслительная операция, когда знание, полученное из рассмотрения какого-либо одного объекта (модели), переносится на другой, менее изученный или менее доступный для изучения, менее наглядный объект, именуемый прототипом, оригиналом. Открывается возможность переноса информации по аналогии от модели к прототипу. В этом суть одного из специальных методов теоретического уровня – моделирования (построения и исследования моделей). Различие между аналогией и моделированием заключается в том, что, если аналогия является одной из мыслительных операций, то моделирование может рассматриваться в разных случаях и как мыслительная операция и как самостоятельный метод – метод-действие.

Особым видом моделирования является *мысленный эксперимент*. В таком эксперименте исследователь мысленно создает идеальные объекты, соотносит их друг с другом в рамках определенной динамической модели, имитируя мысленно то движение, и те ситуации, которые могли бы иметь место в реальном эксперименте. При этом идеальные модели и объекты помогают выявить «в чистом виде» наиболее важные, существенные связи и отношения, мысленно проиграть возможные ситуации, отсеять ненужные варианты.

Моделирование служит также способом конструирования нового, не существующего ранее в практике. Исследователь, изучив характерные черты реальных процессов и их тенденции, ищет на основе ведущей идеи их новые сочетания, делает их мысленное переконструирование, то есть моделирует требуемое состояние изучаемой системы. При этом создаются модели-гипотезы, вскрывающие механизмы связи между компонентами изучаемого, которые затем проверяются на практике. В этом понимании моделирование в последнее время широко распространилось в общественных и гуманитарных науках – в экономике, педагогике и др., когда разными авторами предлагаются различные модели фирм, производств, образовательных систем и т.д.

2.2. Теоретические методы (методы – познавательные действия). Общепhilософским, общенаучным методом познания является *диалектика* – реальная логика содержательного творческого мышления, отражающая объективную диалектику самой действительности. Основой диалектики как метода научного познания является восхождение от абстрактного к конкретному (Г. Гегель) – от общих и бедных содержанием форм к расчлененным и более богатым содержанием, к системе понятий, позволяющих постичь предмет в его сущностных характеристиках. В диалектике все проблемы обретают исторический характер, исследование развития объекта является стратегической платформой познания. Наконец, диалектика ориентируется в познании на раскрытие и способы разрешения противоречий.

Научные теории, проверенные практикой: любая такая теория, по существу, выступает в функции метода при построении новых теорий в данной или даже в других областях научного знания, а также в функции метода, определяющего содержание и последовательность экспериментальной деятельности исследователя. Поэтому различие между научной теорией как формой научного знания и как метода познания в данном случае носит функциональный характер: формируясь в качестве теоретического результата прошлого исследования, метод выступает как исходный пункт и условие последующих исследований.

Доказательство – метод – теоретическое (логическое) действие, в процессе которого истинность какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей. Всякое доказательство состоит из трех частей: тезиса, доводов (аргументов) и демонстрации. По способу ведения доказательства бывают прямые и косвенные, по форме умозаключения – индуктивными и дедуктивными.

В совокупности методов научного познания важное место принадлежит *методу анализа систем знаний*. Любая научная система знаний обладает определенной самостоятельностью по отношению к отражаемой предметной области. Кроме того, знания в таких системах выражаются при помощи языка, свойства которого оказывают влияние на отношение систем знаний к изучаемым объектам – например, если какую-либо достаточно развитую психологическую, социологическую, педагогическую концепцию перевести, допустим, на английский, немецкий, французский языки – будет ли она однозначно воспринята и понята в Англии, Германии и Франции? Далее, использование языка как носителя понятий в таких системах предполагает ту или иную логическую систематизацию и логически организованное употребление языковых единиц для выражения знания. И, наконец, ни одна система знаний не исчерпывает всего содержания изучаемого объекта. В ней всегда получает описание и объяснение только определенная, исторически конкретная часть такого содержания.

2.3. Эмпирические методы (методы-операции).

Изучение литературы, документов и результатов деятельности. Изучение научной литературы является обязательным компонентом любого научного исследования. Источником фактического материала служит также разнообразная документация учебных заведений: протоколы ученых и педагогических советов, кафедр и методических комиссий, тексты контрольных работ, изделия учащихся и т.п., а также данные о продолжении образования или трудоустройстве выпускников, документы региональной службы занятости и т.д.

Наблюдение – в принципе, наиболее информативный метод исследования. Это единственный метод, который позволяет увидеть все стороны изучаемых явлений и процессов, доступные восприятию наблюдателя – как непосредственному, так и с помощью различных приборов.

В зависимости от целей, которые преследуются в процессе наблюдения, последнее может быть научным и ненаучным. Целенаправленное и организованное восприятие объектов и явлений внешнего мира, связанное с решением определенной научной проблемы или задачи, принято называть *научным наблюдением*.

В зависимости от организации наблюдения оно может быть открытым и скрытым, полевым и лабораторным, а в зависимости от характера фикса-

ции – констатирующим, оценивающим и смешанным. По способу получения информации наблюдения подразделяются на непосредственные и инструментальные. По объему охвата изучаемых объектов различают сплошные и выборочные наблюдения; по частоте – постоянные, периодические и однократные. Частным случаем наблюдения является самонаблюдение, достаточно широко используемое, в том числе, в профессиональной педагогике.

Наблюдение необходимо для научного познания, поскольку без него наука не смогла бы получить исходную информацию, не обладала бы научными фактами и эмпирическими данными, следовательно, невозможно было бы и теоретическое построение знания.

Однако наблюдение как метод познания обладает рядом существенных недостатков. Личные особенности исследователя, его интересы, наконец, его психологическое состояние могут значительно повлиять на результаты наблюдения. Еще в большей степени подвержены искажению объективные результаты наблюдения в тех случаях, когда исследователь ориентирован на получение определенного результата, на подтверждение существующей у него гипотезы.

Для получения объективных результатов наблюдения необходимо соблюдать требования *интерсубъективности*, то есть данные наблюдения должны (и/или могут) быть получены и зафиксированы по возможности другими наблюдателями.

Замена прямого наблюдения приборами значительно расширяет возможности наблюдения, но также не исключает субъективности; оценка и интерпретация подобного косвенного наблюдения осуществляется субъектом, и поэтому субъектное влияние исследователя все равно может иметь место.

Наблюдение чаще всего сопровождается другим эмпирическим методом – измерением.

Измерение. Измерение используется повсеместно, в любой человеческой деятельности. Так, практически каждый человек в течение суток десятки раз проводит измерения, смотря на часы. Общее определение измерения таково: «Измерение – это познавательный процесс, заключающийся в сравнении данной величины с некоторым ее значением, принятым за эталон сравнения».

Опрос. Метод опроса подразделяется на устный опрос и письменный опрос. *Устный опрос (беседа, интервью).* Суть метода понятна из его названия. Во время опроса у спрашивающего налицо личный контакт с отвечающим, то есть он имеет возможность видеть, как отвечающий реагирует на тот или другой вопрос. Наблюдатель может в случае надобности задавать различные дополнительные вопросы и таким образом получать дополнительные данные по некоторым неосвещенным вопросам.

Письменный опрос – анкетирование. В его основе лежит заранее разработанный вопросник (*анкета*), а ответы респондентов (опрашиваемых) на все позиции вопросника составляют исковую эмпирическую информацию. Для того чтобы получить достоверные сведения об исследуемом явлении, процессе, не обязательно опрашивать весь контингент, так как объект исследования может быть численно очень большим. В тех случаях, когда объект исследования превышает несколько сот человек, применяется выборочное анкетирование.

Метод экспертных оценок. По существу, это разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее

компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое. Использование этого метода требует ряда условий. Прежде всего – это тщательный подбор *экспертов* – людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке. Разновидностями метода экспертных оценок являются: метод комиссий, метод мозгового штурма, метод Делфи, метод эвристического прогнозирования и др.

Тестирование – эмпирический метод, диагностическая процедура, заключающаяся в применении тестов (от английского *test* – задача, проба). Тесты обычно задаются испытуемым либо в виде перечня вопросов, требующих кратких и однозначных ответов, либо в виде задач, решение которых не занимает много времени и также требует однозначных решений, либо в виде каких-либо краткосрочных практических работ испытуемых, например квалификационных пробных работ в профессиональном образовании, в экономике труда и т.п. Тесты различаются на бланочные, аппаратурные (например, на компьютере) и практические; для индивидуального применения и группового.

2.4. Эмпирические методы (методы-действия). Эмпирические методы-действия следует, прежде всего, подразделить на три класса. Первые два класса можно отнести к изучению текущего состояния объекта.

Первый класс – это методы изучения объекта без его преобразования, когда исследователь не вносит каких-либо изменений, преобразований в объект исследования. Точнее говоря, не вносит существенных изменений в объект. Назовем их *методами отслеживания объекта*. К ним относятся: собственно метод отслеживания и его частные проявления – *обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта*.

Второй класс методов связан с активным преобразованием исследователем изучаемого объекта – назовем эти методы *преобразующими* методами. В этот класс войдут такие методы, как *опытная работа* и *эксперимент*.

Третий класс методов относится к изучению состояния объекта во времени: в прошлом – *ретроспекция* и в будущем – *прогнозирование*.

Отслеживание применяется и тогда, когда ставится цель изучения естественного функционирования объекта.

Обследование – как частный случай метода отслеживания – это изучение исследуемого объекта с той или иной мерой глубины и детализации в зависимости от поставленных исследователем задач. Синонимом слова «обследование» является «*осмотр*», что говорит о том, что обследование – это в основном первоначальное изучение объекта, проводимое для ознакомления с его состоянием, функциями, структурой и т.д. Обследования чаще всего применяются по отношению к организационным структурам – предприятиям, учреждениям и т.п.

Внешние обследования: обследование социокультурной и экономической ситуации в регионе, обследование рынка труда, обследование состояния занятости населения и т.д. *Внутренние обследования:* обследования внутри образовательного учреждения – обследование состояния педагогического процесса, обследования контингента обучающихся и педагогов и т.д.

Обследование проводится посредством методов-операций эмпирического исследования: наблюдения, изучения и анализа документации, устного и письменного опроса, привлечения экспертов и т.д.

Мониторинг. Это постоянный надзор, регулярное отслеживание состояния объекта, значений отдельных его параметров с целью изучения динамики происходящих процессов, прогнозирования тех или иных событий, а также предотвращения нежелательных явлений.

Изучение и обобщение педагогического опыта (деятельности). При проведении исследований изучение и обобщение опыта применяется с различными целями: для определения существующего уровня деятельности образовательных учреждений, функционирования педагогического процесса, выявления недостатков и узких мест в практике той или иной сферы деятельности, изучения эффективности применения научных рекомендаций, выявления новых образцов образовательной деятельности, рождающихся в творческом поиске передовых руководителей, педагогов и целых коллективов. Объектом изучения могут быть: *массовый опыт* – для выявления основных тенденций развития системы профессионального образования; *отрицательный опыт* – для выявления типичных недостатков и узких мест; *передовой опыт*, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики новые позитивные находки.

Изучение и обобщение передового педагогического опыта является одним из основных источников развития профессиональной педагогики, поскольку этот метод позволяет выявлять актуальные научные проблемы, создает основу для изучения закономерностей развития процессов. *Критерии передового опыта:*

1) Новизна. Может проявляться в разной степени: от внесения новых положений в науку до эффективного применения уже известных положений.

2) Высокая результативность. Передовой опыт должен давать результаты выше средних по отрасли, группе аналогичных объектов и т.п.

3) Соответствие современным достижениям науки. Достижение высоких результатов не всегда свидетельствует о соответствии опыта требованиям науки.

4) Стабильность – сохранение эффективности опыта при изменении условий, достижение высоких результатов на протяжении достаточно длительного времени.

5) Тиражируемость – возможность использования опыта другими людьми и организациями. Передовой опыт могут сделать своим достоянием другие люди и организации. Он не может быть связан только с личностными особенностями его автора.

6) Оптимальность опыта – достижение высоких результатов при относительно экономной затрате ресурсов, а также не в ущерб решению других задач.

Изучение и обобщение опыта осуществляется такими эмпирическими методами-операциями как наблюдение, опросы, изучение литературы и документов и др.

Недостатком метода отслеживания и его разновидностей – обследования, мониторинга, изучения и обобщения опыта как эмпирических методов-действий – является относительно пассивная роль исследователя – он может изучать, отслеживать и обобщать только то, что сложилось в окружающей действительности, не имея возможности активно влиять на происходящие процессы. Этому недостатка лишены *методы преобразования объекта: опытная работа и эксперимент.*

Опытная работа. Опытная работа – это метод внесения преднамеренных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой. Так, например, к опытной работе можно отнести проверку на практике новых учебных планов и программ, учебников, новых образовательных услуг и т.д. Их нередко называют экспериментальными, но это неверно. Эксперимент – это нечто иное, о чем будет сказано ниже. В данном случае речь идет об опытных программах, опытных учебниках и т.п.

Опытная педагогическая работа становится методом педагогического исследования при следующих условиях.

1. Когда она поставлена на основе добытых наукой данных в соответствии с теоретически обоснованной гипотезой.

2. Когда она преобразует действительность, создает новые педагогические явления.

3. Когда она сопровождается глубоким анализом, из нее извлекаются выводы и создаются теоретические обобщения.

Изучая процесс опытной работы и систематически анализируя результаты, исследователь-педагог должен применять, по возможности, объективные критерии. Необоснованно завышенная оценка результатов опытной работы может привести к пропаганде примитивных и убогих инноваций. Недооценка результатов опытной работы будет тормозить развитие, как педагогической практики, так и педагогической науки.

Чтобы правильно оценить результаты работы, нельзя довольствоваться лишь тем, что достигнуто повышение эффективности образовательного процесса. Важно уяснить, как, какими методами и приемами это достигнуто: простое описание явлений без объяснения их взаимосвязей и причин возникновения нельзя считать научным обобщением. В опытной педагогической работе применяются все частные методы эмпирического исследования (методы-операции): наблюдение, анализ документов, экспертная оценка и т.д.

Опытная педагогическая работа занимает промежуточное место между изучением и обобщением передового опыта и экспериментом.

Она является средством активного вмешательства исследователя в образовательную практику. Однако опытная работа дает только результаты эффективности или неэффективности тех или иных инноваций в общем, суммарном виде. Какие из факторов внедряемых инноваций дают больший эффект, какие меньший, как они влияют друг на друга – ответить на эти вопросы опытная работа не может.

Для более глубокого изучения сущности того или иного педагогического явления, изменений, происходящих в нем, и причин этих изменений в процессе исследований прибегают к варьированию условий протекания явлений и процессов и факторов, влияющих на них. Этим целям служит *эксперимент*.

Эксперимент – эмпирический метод исследования (метод-действие), суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в строго контролируемых и управляемых условиях. Основной принцип любого эксперимента – изменение в каждой исследовательской процедуре только одного какого-либо фактора при неизменности и контролируемости остальных. Если надо проверить влияние другого фактора, проводится следующая исследова-

тельская процедура, где изменяется этот последний фактор, а все другие контролируемые факторы остаются неизменными, и т.д.

В ходе эксперимента исследователь сознательно изменяет ход какого-нибудь явления путем введения в него нового фактора. Новый фактор, вводимый или изменяемый экспериментатором, называется **экспериментальным фактором**, или **независимой переменной**. Факторы, изменившиеся под влиянием независимой переменной, называются **зависимыми переменными**.

Если, например, исследователь испытывает новый метод обучения и проверяет, как он влияет на успешность овладения учащимися знаниями, умениями, развитие каких-либо качеств их личности, то независимой переменной является метод, а зависимыми переменными – знания, умения, качества личности обучающихся.

Если эксперимент происходит в условиях обучения целой учебной группы без нарушения естественного хода учебно-воспитательного процесса, его называют **естественным экспериментом**.

При **лабораторном эксперименте** учащийся, студент (или небольшая их группа) изолируются от остального коллектива учебной группы, чтобы обеспечить более детальное и внимательное изучение каких-либо аспектов и точный учет результатов эксперимента. Лабораторные эксперименты проводятся, как правило, во внеучебное время.

Различают четыре вида эксперимента:

1) **констатирующий** – определение исходных данных для дальнейшего исследования (например, начальный уровень знаний и умений учащихся, студентов по какому-то разделу программы). Данные этого вида эксперимента используются для организации следующих видов эксперимента;

2) **обучающий**, при котором обучение проводится с введением нового фактора (новый материал, новые средства, приемы, формы обучения) и определяется эффективность их применения;

3) **контролирующий**, с помощью которого через какой-то промежуток времени после обучающего эксперимента определяется уровень знаний и умений обучающихся, развития какого-либо качества личности по материалам обучающего эксперимента;

4) **сравнительный**, при котором в одной учебной группе, в одном учебном заведении работа ведется по одному материалу (методу), в другой группе, в другом учебном заведении – по другому материалу (методу).

Наиболее распространенной формой педагогического эксперимента является сравнительный эксперимент, т.е. форма экспериментальных и контрольных групп, при которой в одних группах в учебно-воспитательный процесс вводится новый (экспериментальный) фактор, а в других группах этот фактор не вводится. При этом важно, чтобы, за вычетом вводимых исследователем факторов, остальные условия, влияющие на результаты учебной работы, были для тех и других групп одинаковыми.

Рассмотрим теперь группу методов исследования объекта во времени: ретроспектива, прогнозирование.

Ретроспектива – взгляд в прошлое, обозрение того, что было в прошлом. Ретроспективные исследования направлены на изучение состояния объекта, тенденций его развития в прошлом, в истории. Ретроспективные исследования проводятся, как правило, методом так называемого ретроспективного анализа.

Прогнозирование – специальное научное исследование конкретных перспектив развития изучаемого объекта.

2.5. Специфические методы исследования в профессиональной педагогике. В профессиональной педагогике получают распространение специфические *инструментальные* методы – специальные эмпирические методы исследований с применением приборов, инструментов, аппаратов, направленных на изучение явлений и процессов, недоступных непосредственному восприятию и используемых с целью получения объективных количественных данных. Эти методы получили довольно широкое применение в профессиональной педагогике, преимущественно в исследованиях, связанных с формированием профессиональных умений, проблемами профессиональной ориентации и профотбора, профессиональной адаптации рабочих и т.д. Инструментальные методы исследования, как правило, специализированы и применяются для изучения конкретных явлений. В то же время комплексное применение инструментальных методов, тем более в сочетании с экспериментом и другими общенаучными методами, могут давать довольно полную картину изучаемых явлений и получать научные результаты, которые без применения инструментальных методов вообще не могли бы быть получены.

Инструментальные методы исследования условно можно разбить на три группы: 1) изучение результативных характеристик трудовых действий (точность выполнения действий, затрачиваемое время, производительность труда); 2) биомеханические методы; 3) психофизиологические методы.

В исследованиях, связанных с результативными показателями трудовых действий, в том числе в процессе их освоения, большую роль играет *хронометраж* – замеры отрезков времени на выполнение отдельных действий с целью определения оптимального времени, норм труда, в том числе учебных норм времени на разных периодах производственного обучения, темпа работы, режима труда, а также для изучения временной структуры движений, оценки степени тренированности обучающихся или рабочих и т.д. Хронометраж проводится либо обычными часами или секундомером, либо, в тех случаях, когда исследователь не может зафиксировать отдельные моменты, например быстрые движения, пользуются специальными приборами с датчиками – электронными секундомерами, хроноскопами.

Например, временная структура деятельности станочника может быть зафиксирована на хронографе – самописце, подсоединенном с помощью специальных датчиков к токарному, фрезерному и т.д. станку. Любое взаимодействие обучающегося со станком: его включение, переключение подачи, вращение рукояток, соприкосновение инструмента с заготовкой будет зафиксировано на бумажной ленте самописца – так называемой хронограмме, по которой и производится дальнейшая обработка данных. Разновидностью хронометража является *фотографирование рабочего дня*, когда в течение рабочего дня или в течение времени урока производственного обучения измеряют и анализируют все затраты времени. Этим выделяют, прежде всего, потери рабочего времени и их причины, а также состояние организации труда. В этих же целях применяется также *самофотографирование*, когда обучающийся или рабочий сам наблюдает за своей работой и заносит в специальный листок наблюдения результаты своих замеров. Существенную роль при изучении результативных характеристик труда играет определение объемов выполняемой работы, производительности труда. В исследованиях,

связанных с формированием профессиональных умений, особое внимание уделяется измерениям и анализу точности выполнения операций, деталей. Это делается, например, с помощью измерительных инструментов, специальных приспособлений. Например, изготовленная учащимися деталь вместе с масштабной сеткой проецируется с помощью графопроектора (кодоскопа) на большой экран – все дефекты сразу могут быть увидены и измерены.

Биомеханические методы – это изучение пространственных временных и силовых параметров трудовых движений: определяется степень их совершенства, силовое взаимодействие работающего с инструментом, станком и т.д., кинематика движения инструмента и рук, поза работающего и т.д. Исторически первым биомеханическим методом был *циклографический метод*. Циклограмма представляет собой проекцию последовательных элементов движения. Для получения циклограммы к инструментам, рукам или ногам прикрепляются электрические лампочки. Рабочий процесс фотографируется фотоаппаратом с постоянно открытым затвором. На фотопластинке остаются изображения лампочек в виде светлых точек, дающих траекторию соответствующего движения. Анализ полученной траектории позволяет определить скорость, ускорение, темп, ритм, направление и другие компоненты движения. Недостатком циклографического метода является то, что на одну фото- пленку можно снять лишь очень кратковременные движения. Применение методов биомеханики не обязательно связано с использованием какой-либо сложной аппаратуры. Можно привести такой простейший пример. К обуви учащихся прикрепляются на резинках металлические пластинки с небольшим выступом, а на полу у рабочего места стелится лист бумаги. Таким образом, любое переступание ног фиксируется соответствующим следом на бумаге. Пока идет освоение нового для обучающегося трудового действия – следов будет много, он активно ищет удобную для него рабочую позицию (так называемую рабочую стойку), как только навык сформирован – следов сразу становится мало – нужная поза найдена.

Или другой пример – для занятий по теоретическому обучению под сиденьями учащихся наклеиваются вибродатчики – такие же, какие крепятся, к примеру, на окнах и дверях магазинов. Датчики присоединяются к компьютеру, который таким образом фиксирует количество изменений поз обучающихся в единицу времени – минуту. Пока учащиеся, студенты увлечены объяснением преподавателя, решением задач и т.п. – количество изменений поз – «ерзаний» будет мало. Как только внимание ослабло, интерес пропал – обучающиеся начнут «ерзать» – количество «ерзаний» станет стремительно расти. Такой простой вариант позволяет объективно устанавливать оптимальное время, отводимое на объяснение материала и другие компоненты учебных занятий.

«Психологические методы» применяются для изучения функционального состояния различных органов и систем организма человека в процессе и результате учебной и трудовой деятельности. Среди них наиболее часто используются следующие методы.

Электромиография – запись электрических потенциалов работающих скелетных мышц. Работа любой мышцы происходит при ее возбуждении, передаваемом в мышцу из головного мозга по двигательным нервам в виде электрических импульсов. Электрическая активность мышцы определяет силу ее сокращения. Электрические потенциалы мышцы с помощью специаль-

ных электродов подаются на усилитель и, после усиления, на самописец, где регистрируется миограмма – запись электрических сигналов на бумажной ленте или какой-либо другой, например, фотоленте. Так с помощью миографии было установлено, что даже высококвалифицированные рабочие-слесари, станочники и т.д., внешне одинаково успешно по результативным характеристикам – точности и производительности труда – выполняющие одну и ту же работу, сильно различаются между собой по внутренней психофизиологической структуре действий – она энергетически экономна и рациональна у тех рабочих, кто первоначально получал профессиональную подготовку в стационарном учебном заведении – профтехучилище, техникуме под руководством квалифицированного мастера-наставника.

Электромиография применяется и как косвенный показатель других процессов, происходящих в организме человека в процессе обучения и трудовой деятельности. Например, известно, что мышление человека неразрывно связано с речью – человек мысленно проговаривает про себя выполняемые действия. Эта внутренняя речь отражается слабыми электрическими сигналами в мышцах речедвигательных органов – губ, языка, гортани и т.д. Их электромиограммы позволяют исследовать характер мыслительной деятельности учащихся при овладении, например, профессиональными навыками: в начале овладения тем или иным трудовым действием, оно все время сопровождается «проговариванием про себя», что четко отражается на миограмме губных мышц. Как только сформируется навык, т.е. действие будет выполняться учащимися автоматически, без непосредственного участия сознания – внутренняя речь исчезает, что сразу показывает миограмма.

Электрокардиография – регистрация электрических потенциалов сердечной мышцы. Так же, как и скелетные мышцы, сердечная мышца сокращается под воздействием поступающих из мозга электрических сигналов. Их регистрация и называется электрокардиографией. В профессиональной педагогике электрокардиография используется для оценки работоспособности обучающегося, рабочего. Например, по частоте сердечных сокращений можно судить о степени утомления человека во время работы.

Электродермография – регистрация электрических потенциалов кожи. Работа потовых желез, расположенных в коже человека, также происходит под воздействием электрических сигналов мозга. Электродермограмма является, в первую очередь, показателем эмоционального состояния человека в процессе работы. Так, например, если водитель автомобиля не уверен в себе на дороге, это отразится резкими колебаниями электрических потенциалов на дермограмме. Или другой пример – обучающийся решает какую-либо задачу. Процесс решения задачи расчленяется на два этапа – поиск принципа решения и оформление самого решения. Если хронометрировать время решения задачи, то оно определяет только конечный результат. А дермограмма четко покажет момент нахождения принципа решения – в это время на дермограмме отразится резкое колебание потенциалов кожи.

Электромиография, электрокардиография и электродермография осуществляются с помощью специальных так называемых усилителей биопотенциалов и самопишущих приборов.

Методика определения функционального состояния центральной нервной системы применяется, в основном, для изучения влияния учебной, трудовой деятельности на состояние организма обучающегося – уровень внимания,

развитие утомления в процессе работы, положительное или отрицательное для организма влияние учебных занятий или занятий тем или иным видом труда и т.д. Кроме того, такого рода методики используются в целях профориентации, для определения типологических свойств нервной системы, что существенно, например, для формирования у обучающихся, рабочих оптимального индивидуального стиля профессиональной деятельности. Чаще других используется метод условных реакций: учащемуся подаются световые, звуковые или какие-либо другие сигналы. В ответ на них он должен произвести какое-либо несложное действие, например, нажать на кнопку. По характеру и по времени выполнения этого действия можно судить о состоянии центральной нервной системы учащегося в данный момент и его изменениях под влиянием различных факторов, например, производственных упражнений. Наряду с методом условных реакций в профессиональной педагогике применяются и другие методы определения функционального состояния центральной нервной системы: корректурные таблицы, где содержится текст с ошибками, которые испытуемый должен быстро находить и подчеркивать; цифровые тесты – таблицы со случайными наборами цифр, испытуемый должен вычеркивать какую-либо одну из них и т.д. Конкретные инструментальные методы в большинстве своем узкоспециализированы. Поэтому эффективное их применение, как правило, возможно лишь в комплексном сочетании с общепедагогическими методами исследований.

§3. СТРАНИЦЫ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В истории мировой педагогической мысли особое место занимают идеи профессиональной и трудовой подготовки подрастающих поколений, ибо на всех этапах своей истории человечество решало важную для себя задачу передачи трудового и профессионального опыта от одного поколения к другому.

В исторически обусловленном разделении общественного труда на труд умственный и труд физический развитие в истории педагогики начального профессионального (профессионально-технического) и высшего образования шло порознь. Несколько обиняком стоит история среднего профессионального образования, поскольку эта ветвь народного образования выделилась значительно позже остальных. Поэтому рассмотрим историю этих трех составляющих профессиональной педагогики по отдельности.

Начальное профессиональное (профессионально-техническое) образование. В эпоху рабовладельчества произошло отделение умственного труда от физического; физический труд стал уделом рабов, рассматривался свободными гражданами как низкий и презренный. Достоянием занятия рабовладельца был умственный труд, философия, политика. Это наложило отпечаток на развитие идей трудового и профессионального образования. Однако великие философы античности понимали общечеловеческое значение приобщения детей к труду в широком смысле этого слова, справедливо утверждая, что активная деятельность, труд предохраняют человека от нравственной деградации.

В эпоху средневековья, всевластия религии, профессия рассматривалась как жизненное призвание, как вид служения, установленного волей божьей и выполняемого во имя Бога. Ремесло отождествлялось с искусством, и с ним связана мистическая традиция священности, мудрости, секрета. Такое отношение к ремеслу, к своему делу составляло стержень трудовой морали общества. Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было цеховое ученичество. Средневековый мастер передавал своему ученику из уст в уста, из рук в руки не только знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность.

В XI в. появляются педагогические произведения, поднимающие значение «механических искусств». В сочинении «Дидаскалион» организатор парижской школы Гуго Сен-Викторский (1096–1141) назвал механику «искусством, которое необходимо при изготовлении вещей» и выделил семь искусств – сукноделие, производство инструментов и оружия, навигацию, агрикультуру, охоту, медицину, театральное искусство. Однако он, как и мыслители античности, считал механические искусства уделом «плебеев, детей небогородных родителей».

В произведениях первых гуманистов-утопистов Т. Мора (1478–1535) и Т. Кампанеллы (1568–1639) заложены идеи всеобщего участия в труде, неприятия несправедливости и эксплуатации. Они рассматривали знание ремесел, знакомство с разными отраслями труда как признак достоинства и уважения гражданина, выступали за свободу в выборе приложения сил, за связь теории и практики, против узкопрактического обучения ремеслам. Демократический взгляд на роль ремесла, профессии в жизни общества высказал Я.А. Коменский (1592–1670). Он считал необходимым готовить детей и молодежь к трудовой жизни. В его учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» уделяется внимание ознакомлению детей с множеством ремесел своего времени, орудиями труда, технологиями производства.

С развитием капиталистических отношений, прогрессом науки, техники и культуры XIV–XVII вв. усиливается интерес к проблемам профессионального обучения, формам его организации и повышению их эффективности. Особое значение приобретают экономические, а затем и социальные аспекты массового вовлечения детей в трудовую деятельность в мануфактуре и в ремесленном производстве.

Трактат английского экономиста и педагога Дж. Беллерса (1634–1725) «Предложения об учреждении производственного содружества» (1695) стал одним из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошего воспитания и широкого образования. Он сформулировал принцип соединения обучения с производительным трудом, воспринятый позднее Р. Оуэном.

На пороге Нового времени заявил о себе английский философ и педагог Д. Локк (1632–1704), разработавший педагогическую систему воспитания «делового человека», «джентльмена». На рабочий люд была ориентирована его «Записка о рабочих школах» (1696), в которой Локк предложил создать для детей из бедных семей с 3 до 14 лет специальную сеть «рабочих школ» – приютов, построенных на основах самокупаемости, где бы они обучались какому-либо ремеслу. Им предлагалась суровая и жесткая система организа-

ции жизни, надзора и воспитания будущих рабочих, которых фабриканты могли бы затем брать на работу и выплачивать школе деньги за их труд.

Развитие капиталистических отношений, индустриального производства, прогресс науки, техники и культуры вызвали массовое вовлечение детей и подростков в производство, показали объективную и насущную необходимость в развитии профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. начинается развитие новой тенденции, которая, в отличие от предыдущей, ориентированной на знание, делала акцент на владение технологией, орудиями, инструментами.

В проектах переустройства человеческого общества, которые предложили социалисты-утописты первой половины XIX в.: К.А. Сен-Симон (1770–1825), Ш. Фурье (1772–1837), Р. Оуэн (1771–1858), Э. Кабе (1788–1856) и другие, были представлены подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего: всеобщность труда, гуманное отношение к детству, всестороннее развитие детей всех сословий и «развитие индустриальных призваний» детей, равноправность профессиональных школ в общей системе образования. Они не ограничились теоретическими изысканиями. Р. Оуэн впервые практически осуществил соединение производительного труда и подростков с их обучением и дал пример разумной организации профессионального обучения. Сторонники гуманистического направления (П. Прудон, П. Робэн, Э. Да Коста и др.) видели путь решения проблем в многогрессменном образовании, «всестороннем производственном обучении», в создании «синтетических рабочих» как условия предотвращения безработицы и адаптации рабочих к существующему узкому разделению труда. Некоторые из них вообще выступали за запрещение детского труда, хотя это было практически нереально. Рабочий и общественный деятель Франции К.А. Корбон (1808–1881) в одной из первых книг, специально посвященных анализу состояния образования для детей рабочих и системы ученичества – «О профессиональном образовании» (1859), подчеркивал значение свободного выбора профессии для личности и общества, необходимость всеобщей профессиональной подготовки рабочих и создания профессиональных школ, сочетания общего и профессионального образования, взаимосвязи умственного и физического труда. К.А. Корбон выступал против ранней профессионализации детей, подверг критике ремесленное ученичество за его длительность и низкое качество обучения, нравственное и умственное отупление детей. Видный деятель чартизма Эрнест Джонс (1819–1869) назвал систему ученичества «одним из основных проклятий современной индустрии».

Новый подход к проблемам профессионального образования был обозначен в трудах К. Маркса и заключался в интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих. Опираясь и развивая идеи своих предшественников, Маркс одним из важнейших аспектов воспитания подрастающего рабочего поколения считал техническое обучение, которое «знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств». Был поставлен вопрос о профессиональной подготовке молодых рабочих нового типа, основанной на соединении их производительного труда с общим (умственным и физическим) образованием, сочетающей узкую специализацию с широким технологическим (политехническим) образованием и

обеспечивающей, в конечном счете, не просто адаптацию рабочего к существующему разделению труда, а его подвижность, творческое отношение к деятельности и влияние на развитие технического прогресса. Марксом и Энгельсом был поставлен вопрос о социально и педагогически рациональной организации детского труда и его защите, о замене системы ученичества техническими школами.

Эти идеи получили широкий отклик в педагогических кругах социал-демократии конца XIX – начала XX в.

На Руси профессиональное обучение, «учение рукоделу» также восходит к «седой древности». Зародившись в старину ремесленное ученичество оставалось основной формой подготовки рабочих вплоть до XVIII в.

Сподвижники Петра I В.Н. Татищев (1686–1750) и В.И. Геннин (1676–1750), создав систему государственных горнозаводских школ, разработали первые «регламенты» – документы по организации и методике «обучения искусствам и ремеслам» и воспитания будущих рабочих, их общего и ремесленного образования. Видный деятель екатерининской эпохи, последователь Д. Локка и Ж.Ж. Руссо, И.И. Бецкой (1704–1795) предложил систему словных учреждений, рассчитанных на воспитание «новой породы людей» – не только дворян, но и третьего сословия. В написанном им совместно с профессором Московского университета А.А. Барсовым (1730–1791) «Генеральном плане Московского воспитательного дома» изложена программа подготовки для государства искусных мастеровых, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой.

Представители русской классической педагогики XIX в. основное внимание сосредоточили на общечеловеческих проблемах формирования личности, на роли труда в воспитании и развитии детей. Развивая идеи общечеловеческого воспитания, Н.И. Пирогов считал, что только на нем может основываться образование профессиональное, однако лишенное узкого «специализма».

Важная роль в формировании основ профессиональной педагогики в России принадлежит великому русскому педагогу К.Д. Ушинскому, который в числе первых поставил задачу создания системы школьного ремесленного образования, отвечающего потребностям «индустриального направления века». В статьях «Ученики ремесленные в Петербурге» (1848), «Воскресные школы» (1861), «Необходимость ремесленных школ в столицах» (1868) он показал пагубность существующей системы ремесленного ученичества и выделил функции ремесленного образования нового типа: экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники, социальные – подготовка отечественных специалистов, нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей, педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии.

В 60-е гг. XIX в. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания. Оно было обусловлено развитием производства и капиталистических отношений, реформами в области школьного образования, расширением сети профессиональных учебных заведений, началом общественно-педагогического движения в России.

Этому способствовала деятельность научных и технических обществ – Русского технического общества, Вольного экономического общества, Московского общества распространения технических знаний, которые создавали учебные заведения, выдвигали проекты реформирования системы общего и профессионального образования в России, изучали зарубежный опыт подготовки рабочих и других специалистов, проводили съезды деятелей профессионального и технического образования, издавали научную, учебную и методическую литературу. Органом научно-методической мысли стал журнал «Техническое образование» (1892–1917). Особенно значительна роль Постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества (1868) и ее руководителей – видных деятелей профессионального образования России Е.Н. Андреева (1868–1889) и А.Г. Неболсина (1889–1917). Вехой в становлении профессиональной педагогики стал разработанный ученым-механиком и министром финансов И.А. Вышнеградским (1831–1895) проект «Общего нормального плана промышленного образования в России» (1884), заложивший основы государственной системы профессионального образования.

В формировании российской концепции профессионального образования приняли участие известные деятели – великий русский ученый-химик Д.И. Менделеев, ученые и инженеры В.К. Делла-Вос, В.И. Гриневецкий, ученый-агроном И.А. Стебуг, экономисты А.И. Чупров и И.И. Янжул, Н.А. Каблуков, инженеры-педагоги Д.К. Советкин, С.А. Владимирский, М.В. Лысковский и др. Ими были сформулированы следующие требования к системе и содержанию профессионального образования России: соответствие потребностям развивающейся экономики, конкурентоспособность подготавливаемых кадров, обязательная база – общее образование, разнотипный и разноуровневый характер профшколы в зависимости от исходного общего образования, сочетание общего и специального в содержании образования, практическая направленность обучения и четкая специализация, постепенная замена ученичества ремесленными школами, соединение труда и ученичества рабочих-подростков с их обучением в вечерне-воскресных школах и др.

60-е гг. XIX в. – начало развития дидактики профессионального обучения в России. Ее колыбелью стало Московское техническое училище, возникшее на базе Воспитального дома и имевшее давние традиции в деле обучения ремесленников. В учебных мастерских МТУ группой мастеров под руководством ученого мастера Д.К. Советкина (1838–1912) была разработана первая в мировой практике дидактически обоснованная система производственного обучения слесарному, токарному, столярному и кузнечному ремеслам (см. §6 главы 3).

В условиях массового вовлечения детей и подростков в производство на первый план стали выступать социальные вопросы защиты и охраны детского труда и реорганизации ученичества. Особенно активно они ставились в программных документах политических партий, отражавших интересы рабочих, и в трудах их видных деятелей. Социал-демократы Г.В. Плеханов, В.И. Ленин, Н.К. Крупская, теоретик анархизма П.А. Кропоткин, народники М.К. Горбунова-Каблукова, С.Н. Кривенко и др. ставили вопросы соединения производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением. Н.К. Крупская на основе анализа мирового опыта показала, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения

машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих.

В канун революционных событий в России стала очевидна необходимость реформы профессионального образования, приведения ее в соответствие с экономическими и социокультурными требованиями жизни, и прежде всего ее демократизации. Под руководством министра народного просвещения графа Н.П. Игнатьева в 1915–1916 гг. были разработаны проекты реформы профессионального образования, которые предусматривали создание многотипной системы профессионально-технических учебных заведений, установление связи между общим и профессиональным образованием, между школами и производством, более широкое развитие женского профессионального образования, модернизацию содержания образования на всех ступенях, повышение эффективности и согласованности управления и др. Однако попытки демократизации и либерализации системы профессионального образования не получили поддержки со стороны правящих кругов.

В конце XIX – начале XX в. под влиянием социально-экономических и социокультурных преобразований в западно-европейской педагогике возникло реформаторское движение за трудовую школу. Видным его деятелем был Георг Кершенштейнер (1854–1932) – реформатор профессионального образования в Германии. Важной задачей народной школы он считал общую трудовую подготовку к профессиональной деятельности. Им были созданы так называемые дополнительные школы для молодых рабочих, занятых в производстве, которые давали общеобразовательную подготовку, связанную в то же время с профессией подростка. Владельцы фабрик и мастерских обязаны были освобождать рабочих-подростков для школьного обучения на 8–10 часов в неделю с сохранением зарплаты. Кершенштейнером была заложена новая система фабрично-заводского ученичества, сочетавшая практическую работу на производстве с теоретическим обучением. Он считал, что профшкола должна быть школой гражданственности. Эта система получила широкую известность во многих странах Европы как германская система профессионального обучения.

Развитие профессиональной педагогики в США связано с зарождением научного подхода к организации труда и производства, вызванного внедрением новых технологий, конвейерной организации труда, необходимостью повышения производительности и конкурентоспособности продукции. Движение научной организации труда было инициировано американским инженером Ф.У. Тейлором (1856–1915), а само применение новых методов организации труда и обучения рабочих получило название «тейлоризм». Наряду с мерами по уплотнению рабочего дня Тейлором были предложены идеи воспитания производственной культуры, рационализации труда и отдыха, учета в трудовой деятельности психофизиологии работающего человека. Тейлор ввел анализ и отбор трудовых операций и приемов, план-систему их освоения путем наблюдения за работой специальных мастеров, подбору и обучению которых уделял особое внимание. Тейлор заложил основы письменного инструктажа, сделал инструкционную карту не только производственным, но и педагогическим инструментом. Идеи Тейлора о модернизации системы организации труда и обучения и, в особенности, переобучения рабочих на производстве были развиты его соотечественниками Ф. Джилбре- том, Г.Л. Ганттом, Р.В. Сельвиджем, французом А. Файо-лем и др., которые

особое внимание обратили на обучение рациональным приемам работы и трудовым движениям, разработку инструкционных карт, воспитание инициативы рабочего в совершенствовании производства. В условиях массового производства и пооперационного разделения труда на конвейере тейлоризм способствовал росту производительности труда, но одновременно вел к усилению напряженности труда, росту утомления, увеличению профессиональных заболеваний, за что подвергался критике со стороны деятелей рабочего движения.

Реформатором организации и методики профессионального обучения проявил себя один из основателей автомобилестроения Генри Форд (1863–1947). Внедрив массовое конвейерное производство, он разработал операционно-поточную систему обучения рабочих на основе пооперационного разделения труда. Это повысило интенсивность и производительность труда, но одновременно вело к деквалификации значительной части рабочих и сокращению сроков обучения (43% обучались в течение дня, 36% – до недели, 6% – одну-две недели и только 14% от месяца до года). В дальнейшем были приняты меры по гуманизации труда рабочих на конвейере.

В конце XIX в. на Западе зарождается такая методика профессионального обучения, как практическая педагогика. Она связана с созданием особых учебных мастерских на предприятиях, благодаря чему произошло отделение завода от мастерской и придание ей педагогических функций. Здесь берет свое начало более продуманная по сравнению с эпохой ученичества «вещная» – предметная – система, основанная на отборе усложняющегося комплекса работ – «вещей» – для производственного обучения, использовании не «приглядывания», а показа приемов отобранными мастерами.

После Второй мировой войны, прервавшей исследования в области профессионального образования, стали прежде всего восстанавливаться международные и национальные центры в Европе. Они получили поддержку ЮНЕСКО, Международной организации труда, профсоюзов, под эгидой которых проводились конференции, совещания и семинары по социальным, экономическим и педагогическим вопросам подготовки рабочих. В последние десятилетия усиливается международное сотрудничество в области подготовки кадров.

Первые десятилетия, до середины 30-х гг. – период наиболее яркого и интенсивного становления российской профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Особенность этого периода в том, что на первый план выступали идеологические, социально-политические факторы развития профессионально-технического образования. Резкая, далеко не всегда оправданная критика дореволюционной системы подготовки кадров сочеталась с поиском новых путей образования рабочего класса как оплота революции.

Наиболее сложной и дискуссионной была проблема социально-политического и экономического обоснования путей развития народного образования в Советской России в целом и профтехобразования в частности.

Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профшколы, выразившим официальные позиции Коммунистической партии и Советского государства в области профтехобразования, была Надежда Константиновна Крупская (1869–1939). Опираясь на идеи Маркса, Энгельса, Ленина, изучив общемировые тенденции развития трудовой и профессио-

нальной школы и ученичества, она в многочисленных статьях сформулировала основные положения социалистической теории профессионального образования. Это: единство экономических, социальных и образовательно-воспитательных функций профессионального образования, его ориентация на потребности «завтрашнего дня»; связь подготовки рабочих с изменяющимися политическими и хозяйственными задачами республики; взаимосвязи профшколы с производством и реорганизация фабрично-заводского ученичества; соединение специальной и общетехнической подготовки рабочих и политехническая направленность профессионального образования; единство и преемственность общего и профессионального образования; приоритетность школьных и развитие внешкольных форм производственной подготовки и переподготовки взрослых рабочих и др. Н.К. Крупская рассматривала профессиональное образование как составную часть общей системы образования, а не просто как канал воспроизводства рабочей силы.

Несомненно общечеловеческий и демократический характер этих положений. Вместе с тем, Н.К. Крупская в духе времени в числе приоритетов ставила требования идейно-политического, классово-пролетарского воспитания будущих рабочих, воспитания «рабочих-ленинцев», обладающих революционным сознанием, что объективно противопоставляло пролетариат другим социальным группам общества, ущемляло их право на профессию.

В рамках марксистско-ленинской идеологии, наряду с этими взглядами, в 20-е гг. развивались альтернативные точки зрения, которые опирались на технократические и экономические теории, на идеи Пролеткульта. В начале 20-х гг. это была концепция «монотехнического образования», представители которой предложили свое понимание связи общего и профессионального образования, считая, что в условиях возрождения промышленности основой просветительной политики РСФСР должно стать профессионально-техническое образование, а не «общее и политехническое», как это записано в Программе РКП(б).

Еще одну альтернативную официальную точку зрения представлял теоретик профессионального образования экономист и пролетарский поэт Алексей Капитонович Гастев (1882–1941). Воспевая эпоху «торжествующего машинизма», нового скоростного человека, выступая против ремесленничества, он очертил контуры «индустриальной педагогики» нового типа. Будучи директором Центрального института труда, он со своими сотрудниками на основе экспериментов создал теорию «трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и цехах ЦИТа, которую широко внедрил в производство, противопоставив их долгосрочным формам школьной подготовки рабочих, школе фабзавуча (см. §6 главы 3).

В становлении профессиональной педагогики важную роль сыграли научно-исследовательские учреждения – Центральный институт труда, Научно-исследовательский институт подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики МГУ-2, а также кабинеты, лаборатории и отделы многих технических, медико-гигиенических, экономических институтов, занимавшиеся как теоретической, так и экспериментальной разработкой педагогических проблем подготовки рабочих. В этот период издавалось много журналов, на страницах которых обсуждались проблемы педагогики и методики профессионального обучения и воспита-

ния («Жизнь рабочей школы», «Рабочее образование», «За промышленные кадры», «Установка рабочей силы» и др.).

Теория и методика подготовки рабочих в научной литературе и периодике впервые обретает собственный статус. А.К. Гастев дал ей несколько названий: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика». Были и другие – «педагогика профобразования» (С.Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча», т.е. школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) (С.Е. Гайсинович).

Педагоги 20-х гг. видели специфику профессиональной педагогики в том, что ее предметом являются обучение и воспитание рабочего-подростка, учащегося профшколы, анализ учебно-производственного процесса, отбор и конструирование содержания теоретической и практической подготовки с учетом требований производства, специальности, квалификации, связь общего, профессионального и политехнического образования и соединение труда и обучения, школы и производства в рамках отрасли, технологии формирования профессиональных навыков и умений, воспитание будущего рабочего. Они считали, что специфика профессиональной педагогики в том, что она опирается не только на общепедагогические закономерности, но и на принципы техники и технологии, организации труда и производства, психологических наук. Значительное место в эти годы заняли проблемы методики производственного обучения, совершенствование старых и разработка новых обучающих технологий.

С середины 30-х гг. начинается свертывание теоретических исследований в области подготовки квалифицированных рабочих. Были разведены задачи общеобразовательной и профессиональной школы. Это было связано с целым рядом факторов. Форсированная индустриализация страны вызвала резкую нехватку рабочей силы и побудила сделать акцент на краткосрочных формах подготовки рабочих непосредственно на производстве, резко сократить сроки обучения и ограничить содержание образования в школах фабзавуча (от 6 мес. до года). В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены исследования в психологии труда, психотехнике, других науках, закрыты научные центры подготовки кадров и журналы.

Однако под давлением социально-экономических потребностей в 1940 г. была создана система государственных трудовых резервов как система, решавшая прежде всего практические социально-экономические задачи подготовки и централизованного распределения трудовых ресурсов, формируемая путем призыва и мобилизации молодежи. Профессиональной педагогике отводилась узкометодическая функция повышения эффективности, в основном, производственного обучения в ремесленных училищах и школах ФЗУ. За четверть века в системе трудовых резервов сформировались квалифицированные методические службы. Методистами была разработана более эффективная и психологически обоснованная система производственного обучения, получившая название операционно-комплексной. Повышению качества обучения способствовало пособие для мастеров «Методика производственного обучения». Актуальные педагогические и методические проблемы подготовки рабочих обсуждались на страницах журнала «Производственное обучение».

Новый этап в развитии профессиональной педагогики начинается с конца 50-х гг., с принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о

дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», благодаря которому профтехучилища вновь стали составной частью общей системы образования страны. Однако развитие профпедагогики в этот период тормозилось тем, что в соответствии с Законом старшим классам средней школы была придана несвойственная им функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям. Это объективно противоречило тенденциям технического прогресса, превращало ее в суррогат профессиональной школы, умаляя ее функцию интеллектуализации личности, с одной стороны, и принижало роль профессиональной школы, отвечающей задачам специальной и общетехнической подготовки, с другой. Концепция профессиональной подготовки и трудового воспитания этого времени отражала тенденции технократизма в педагогике. В то же время в эти годы были проведены интересные исследования по организации профессиональной подготовки старшеклассников, которые в последующий период легли в основу организации профтехучилищ нового типа.

В середине 60-х гг. стала очевидна ошибочность такой модели развития образования страны и необходимость повышения роли профессионально-технического образования. Таким в тот период в условиях постановки вопроса о введении всеобщего среднего образования представлялся путь форсированного преобразования обычных профтехучилищ в средние ПТУ и превращения системы профтехобразования в один из основных каналов осуществления этой задачи.

Начался процесс расширения сети и контингентов учащихся профтехучилищ, и возникла потребность в разработке содержания, форм и методов осуществления единства общего и профессионального образования в средних ПТУ. Эти преобразования вызвали к жизни возрождение теории профессионально-технического образования. Возникли крупные научные центры – ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1969) и Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1959), НИИ профтехпедагогики в Казани (1976), НИИ развития профтехобразования в Москве (1992). Социально-экономические вопросы подготовки квалифицированных рабочих исследовались во ВНИИ труда, в Институте экономики и др.

Значительная роль в становлении и развитии профтехобразования принадлежит таким ученым, как П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.П. Беляева, А.Н. Веселов, Л.А. Волович, Г.С. Гершунский, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов, М.И. Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин, С.А. Шапоринский и др., разрабатывавшим в эти годы актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих, профессиональной ориентации молодежи, развития творческого потенциала и технического мышления учащихся в процессе производственной деятельности и многие другие. Вокруг них сложились творческие коллективы исследователей – ученых и практиков.

В то же время развитие профессиональной педагогики в 70–80-е гг. шло в сложных социально-политических условиях. На ее развитие существенное влияние оказали идеологические и социально-экономические факторы. Педагогическая наука была поставлена в жесткие политические рамки партийно-государственных решений, для нее были свои «запретные зоны», куда входило научное определение тенденций развития общего и профессиональ-

ного образования в контексте изучения исторического опыта мировой теории и практики подготовки кадров, изучение реальной нравственно-психологической и практической готовности молодежи к труду, к профессиональному обучению и др. Объективные трудности создавали имевшие место неэффективные методы управления экономикой, ее затратный характер, вызывавшие искусственный кризис трудовых ресурсов, с одной стороны, и падение общественно-трудовой активности и профессиональной морали, с другой, тотальное огосударствление профтехобразования и лишение ведомств и предприятий ответственности и реальных механизмов регулирования подготовки рабочих с учетом потребностей производства. Подчиняясь идеологическим канонам, профессиональная педагогика отдавала дань абстрактному теоретизированию по поводу «воспитания коммунистического отношения к труду и общественной собственности».

Возможность будущих структурных изменений показало создание и научное обоснование деятельности инновационных типов профессиональной школы – технических и профессиональных колледжей и лицеев, образовательных комплексов непрерывного образования «школа – ПТУ», «ПТУ – техникум», «профессиональный лицей – колледж – ВУЗ», фермерских школ и др., получивших широкое развитие в Российской Федерации.

Высшее образование. Попытки организационного выделения обучения для лиц, предназначавшихся к деятельности на высших ступенях социальной иерархии, отмечены ещё в государствах Древнего Востока, т.е. в раннеклассовом обществе. Содержание высшего образования впервые чётко оформилось в период античности. Платон впервые выделил элементарную, среднюю (общеобразовательную) и высшую ступени обучения. Древнегреческий идеал образования признавал достойными свободнорождённого только предметы, способствовавшие духовному совершенствованию. На содержание обучения на высшей стадии оказывал влияние быт античных государств, участие граждан в собраниях, выборность и т.п., достаточно высокий уровень развития науки и связанный с этим интерес к философскому знанию. Основой высшего образования был признан канон «круга знаний», или «энциклопедии», позже, в Древнем Риме, получивший название семи свободных искусств. В Древней Греции после овладения этим канонам юношам надлежало получать подготовку по философии (как считал Платон) или по риторике (как считал Исократ). Аристотель впервые указал на необходимость сочетания широкого общего образования с изучением профессии, причём общеобразовательная подготовка должна быть направлена на выработку ориентации во многих предметах и способностей к самостоятельному суждению. Через труды Аристотеля идеалы высшего образования на базе широкого общего образования перешли в средневековье и сохранили своё значение практически до современности.

Важный этап в истории высшего образования – возникновение первых университетов, распространившихся в западноевропейских городах главным образом с XIII в. Они создавались как корпорации учёных нескольких специальностей и школяров, избравших для будущей профессиональной деятельности богословский, медицинский или юридический факультеты. Университеты наложили значительный отпечаток на оформление высшего образования и облика высшего учебного заведения (ВУЗа) утверждением принципов академических свобод – свободы студента самостоятельно строить

программу изучения предмета, свободы преподавателя самостоятельно вести исследования и излагать их результаты студентам, выборности руководящих органов, участия студентов в самоуправлении и т. п.

Становление светской науки (XVI–XVII вв.) и связанное с запросами общественного производства укрепление «реального» направления в преподавании обусловили расширение специализации в высшей школе. В университетах (даже в рамках традиционных медицинских и юридических факультетов) и помимо них стали возникать относительно самостоятельные научные и практические школы.

Научный подъём, начавшийся в эпоху Возрождения и приведший в XVII в. к созданию классической науки нового времени, распространение гуманистических идеалов и представлений о значимости человеческой деятельности для благополучия государства способствовали переориентации высшего образования. На базе естествознания был накоплен значительный материал, сделавший возможным широкую дифференциацию наук и, т.о., специализацию их преподавания. В XVII–XVIII вв. ещё на традиционных для университетов богословском, медицинском и юридическом факультетах началось преподавание новых систематических курсов естествознания, истории, физики, фармации и др. Специализация предметов влекла за собой открытие соответствующих новых кафедр и факультетов. В XVII–XVIII вв. подготовку специалистов на основе новейших данных с использованием в учебном процессе лабораторных опытов, экспериментов, участие в экспедициях и т. п. взяли на себя научные общества и академии наук, пользовавшиеся покровительством государства (Лондонское королевское общество, Парижская АН, Петербургская АН и др.).

Усиление практических начал в содержании образования было шагом на пути к утверждению реального направления в деятельности высшей школы. Оно впервые оформилось как общенациональная система в учебных заведениях, открытых во Франции в период революции 1789 г. (Политехническая школа, Национальная школа мостов и дорог и др.). В них преподавали ведущие учёные страны. Подобная эволюция характерна в XVIII–XIX вв. для многих центров профессионального образования в Европе, в т. ч. в России (Горное училище в Петербурге и др.). В XIX в. оформились основные современные отрасли Высшего образования и их группы. На понимание высшего образования в XIX в. сильное воздействие оказала реформа, осуществлённая по инициативе В. Гумбольдта при основании Берлинского университета: тесная связь преподавания с научными исследованиями, в которых участвовали как профессора и преподаватели, так и студенты.

Университеты ставили целью широкое гуманитарное или естественнонаучное образование, а отраслевые ВУЗы – прочные практические знания, и в некоторых случаях, в силу субъективных факторов, они обеспечивали своим выпускникам достаточно широкое общенаучное образование. Такой положительный опыт, получивший международное признание, связан, например, с деятельностью Московского технического училища (ныне Московский технический университет им. Н.Э. Баумана), где в 70-х гг. XIX в. была разработана т.н. русская система технического образования, Петербургского технологического института, Петербургской медико-хирургической академии (ныне Военно-медицинская академия).

В середине XX в. НТР привела к серьёзному изменению и перестройке связей высшего образования с обществом, наукой, производством: высшее

образование становится важным и активным фактором культурной, экономической и социальной жизни. Уровень и динамика развития высшего образования в значительной мере определяют культурный, научный и технический потенциал общества как один из основных факторов долговременного воздействия на его прогресс.

ВУЗы многих стран мира обычно распределяются по категориям государственных, муниципальных, частных – негосударственных (к этой группе относятся и духовные ВУЗы). Практикуется как платное, так и бесплатное обучение. В 60–70-х гг. XX в. определилась тенденция к усилению роли государства в определении содержания образования, его профилированию. С этой целью разработаны различные системы государственной аккредитации ВУЗов и управления системой ВУЗов в интересах единой научно-технической и образовательной политики. Создаются специальные государственные органы по координации науки и высшего образования.

Учебные планы и организация учебного процесса в высшей школе каждой страны имеют свои особенности. Общей тенденцией стало усиление общекультурной и общенаучной подготовки и повышение удельного веса самостоятельной работы студентов.

Учебный процесс в высшей школе в современных условиях в возрастающей степени приобретает для студентов характер самостоятельного и поискового. Самостоятельная работа в ВУЗе имеет систематический, усложняющийся, непрерывный характер. Элементы самостоятельной работы органически включены во все виды учебной работы, а качество самоподготовки студентов определяет и эффективность аудиторной их работы. Повышение удельного веса самостоятельной работы при одновременном усилении ориентирующих функций аудиторных занятий – одно из направлений совершенствования организации учебно-воспитательного процесса.

Для ВУЗов многих стран участие студентов в исследовательской работе – давняя традиция. В современных условиях эта тенденция охватила большинство отраслей высшего образования. Взаимосвязь исследовательской деятельности и обучения создаёт условия для развития творческих способностей личности и приобретения необходимых навыков научного труда. Сложная проблема интеграции исследовательской деятельности и обучения решается чаще всего на путях включения элементов научных исследований или разделов исследовательского характера в аудиторные и самостоятельные работы, подготовку студентами научных обзоров, рефератов и т.п., выполнения исследований в соответствии с учебным планом и в процессе подготовки итоговых работ. Интеграция науки и образования возможна и успешна лишь при достаточно развитом научном потенциале ВУЗа, который опирается на необходимую кадровую и научно-техническую базу.

В 80-х гг. XX в. в ВУЗах большинства стран мира перешли к непрерывной практике обучающихся по профессии, начиная с первого года обучения. Итоговые работы трактуются как наиболее полно моделирующие задачи профессиональной деятельности будущих специалистов и наиболее объективно демонстрирующие достигнутый ими уровень освоения профессии и специальности, творческого осмысления профессиональных задач. В 70–80-х гг. сформировалась устойчивая тенденция к усилению исследовательского характера этих работ.

Большое внимание уделяется организации практического обучения. Развиты вечернее и заочное обучение. В последние десятилетия широкое рас-

пространение получили открытое и дистанционное образование. Важное значение придаётся так называемому последиplomному образованию, повышению квалификации специалистов, идёт постоянный поиск путей совершенствования учебной, научной и профессионально-практической деятельности ВУЗов и обеспечения непрерывности образовательного процесса.

В ряде стран некоторые ВУЗы перешли также к различным вариантам поэтапного приобретения студентами высшего образования на базе среднего профессионального или среднего специального (например, начиная с младшего колледжа с двухлетним сроком обучения).

Сложившаяся в СССР система высшего образования была генетически связана с приоритетным развитием в России (с XVIII в.) профессиональных школ – в отличие от европейских, по преимуществу университетских систем высшего образования. В СССР университеты составляли около 10% от общего числа ВУЗов. Система советских ВУЗов формировалась главным образом в конце 20-х и в 30-х гг. XX в., в период индустриализации, что сыграло свою роль в обеспечении промышленности, транспорта и других отраслей народного хозяйства квалифицированными специалистами. В условиях административно-командной системы высшая школа столкнулась со многими трудностями. Развитие ВУЗов шло по экстенсивному пути, рост выпуска специалистов не сопровождался должным повышением качества их подготовки. Систематически отставала от требований науки и практики материальная база ВУЗов. Глубокая реформа системы высшей школы, начавшаяся в конце 80-х гг., продолжается с начала XXI в. Начала осуществляться структурная перестройка ВУЗов, которая предусматривает многоуровневую систему образования: первый уровень высшего образования (4 года обучения) обеспечивает базовое высшее образование и заканчивается присвоением степени бакалавра в одном из направлений подготовки; 2-й уровень (2 года обучения в зависимости от специальности) обеспечивает профессиональную подготовку в этой специальности и заканчивается присвоением степени магистра; 3-й и 4-й уровни (продолжительностью 3 и 2 года соответственно) обеспечивают научно-педагогическую подготовку и завершаются выполнением и защитой диссертационной работы с присуждением степени кандидата или доктора наук. Многие специализированные ВУЗы (педагогические, технические, технологические, химические и т.д.) стали преобразовываться в университеты – как классические, так и профильные (например, в технические), в профильные академии. В ВУЗах восстанавливаются принципы автономии (в т.ч. в выборе методической системы, очередности прохождения учебных курсов и т.п., правил комплектования студенческих контингентов и др.) и внутреннего самоуправления.

Среднее профессиональное (среднее специальное) образование. Первые средние профессиональные (технические, медицинские, сельскохозяйственные, педагогические и др.) училища и школы появились в Европе в XVII в. В России открывались: горнозаводские школы на Урале; артиллерийская школа (основана в 1712 г.), военно-фельдшерская школа (1754), театральное училище (1783), учительская семинария (с 1786 г.), акушерская школа (1797) – в Петербурге; коммерческие училища (1772, 1804) – в Москве, и др. В XIX в. среднее профессиональное образование стало осмысливаться как специфическая часть народного образования, развитие которой оказывает существенное воздействие на состояние экономики, военного де-

ла, здравоохранения, просвещения и других областей профессиональной деятельности. С развитием промышленности, экономики и культуры в XIX в. стали создаваться промышленные, технические, коммерческие, сельскохозяйственные и другие училища и школы, многие из которых накопили значительные педагогические традиции: Московская земледельческая школа (1822), московское Комиссаровское техническое училище (1886). Выпускники получали звание техника по различным специальностям, младшего агронома, помощника агронома и др. Специалистов для торгового флота готовили мореходные и судостроительные училища, в т.ч. в Архангельске (1841), Ростове (1876), Одессе (1898). Во многих городах открылись коммерческие училища, учительские семинарии, фельдшерские школы. В 1914–15 гг. действовало свыше 400 средних профессиональных учебных заведений (54 тыс. учащихся).

В условиях НТР (с середины XX в.) среднее профессиональное образование выросло в одно из массовых направлений профессионального образования. При этом во многих странах среднее профессиональное образование фактически становится ступенью высшего образования.

Государственные и муниципальные средние профессиональные учебные заведения существуют в большинстве стран. В странах с традиционно развитой рыночной экономикой широко представлен и сектор частных учебных заведений, принадлежащих отдельным корпорациям, фирмам и т. п. В условиях многоступенчатой системы профессионального образования подготовка специалистов среднего звена часто ведётся на базе университетов и профилированных (отраслевых) вузов. В ряде зарубежных государств (например в США) подготовка специалистов среднего звена осуществляется в средних профессиональных и технических колледжах, технических институтах (часто объединяемых под названием послесредние или двухгодичные учебные заведения). Они могут функционировать как факультет или отделение 4- или 2-годичного колледжа или как самостоятельные 2-годичные колледжи и составляют примерно 40% ВУЗов США. Уровень и направленность специальной подготовки в них в значительной мере сходны со средними профессиональными учебными заведениями Российской Федерации. Но на общеобразовательную подготовку в них отводится незначительное количество учебного времени (например, в технических – около 10%). В США после 1960 г. стала быстро развиваться сеть младших колледжей. В них принимаются лица с общим средним образованием (12 лет обучения), студенты могут выбрать программу младшего курса ВУЗа. Обучение в младших колледжах платное. Многие студенты выбирают сокращенный курс, который дает возможность окончившему получить низшую техническую должность в различных фирмах.

В первые годы советской власти было организовано около 450 новых учебных заведений (получили наименование техникумов). В 1921/22 учебном году работало 936 техникумов (123,3 тыс. учащихся), которые готовили кадры по почти 20 отраслевым группам специальностей. В 30-х гг. в СССР номенклатура специальностей значительно расширилась, были созданы вечерние и заочные отделения в техникумах (в 1930 г. – при 584 техникумах). Организованы новые техникумы на Урале, Д. Востоке, в Сибири, Казахстане и союзных республиках – преимущественно вблизи крупных промышленных строек. В 1940 г. было 3,7 тыс. средних профессиональных учебных заведений (974,8 тыс. учащихся, в т.ч. 787,3 тыс. на дневных отделениях). В годы Великой Отечественной войны училища и техникумы, учительские институ-

ты выпустили около 340 тыс. специалистов. После войны действовало свыше 4 тыс. техникумов и училищ (1007,7 тыс. учащихся). В 50-х гг. открыты специализированные вечерние и заочные техникумы, расширена сеть подобных отделений при дневных учебных заведениях. Сеть учебных заведений к началу 60-х гг. выросла незначительно (свыше 3,4 тыс.), однако число учащихся увеличилось вдвое – 2,4 млн. В 70–80-х гг. число учебных заведений в СССР относительно стабилизировалось (в 1989/90 учебном году – 4,5 тыс.; в 1980 – 4,3 тыс.), число учащихся стало снижаться (4611 тыс. – в 1980; 4231 тыс. в – 1989/90).

Основные функции специалистов со средним профессиональным образованием: в сфере материального производства – подготовка и обработка технической, технологической и других видов информации для реализации инженерно-технических и управленческих решений; управление деятельностью первичных звеньев производства; обеспечение работы технических и технологических систем и управление ими; в отраслях социально-культурного комплекса – проведение образовательного процесса, оказание доврачебной помощи, художественно-исполнительская деятельность, организация работы учреждений культуры, предоставление сервисных услуг населению.

После распада СССР на территории Российской Федерации в 1993 г. действовало свыше 2,6 тыс. государственных средних специальных учебных заведений (2,09 млн. учащихся, в т.ч. на дневных отделениях – около 1,49 млн.). С 1991 г. впервые открыта подготовка специалистов среднего звена по специальностям: «Коммерческая деятельность», «Менеджмент», «Биржевая деятельность», «Маркетинг», «Аудит».

По организационно-правовым формам средние профессиональные учебные заведения разделяются на государственные, муниципальные, негосударственные. Средние профессиональные учебные заведения имеют в своей структуре филиалы, учебно-консультационные пункты, подготовительные отделения, учебные и учебно-производственные мастерские и хозяйства, учебные полигоны и т. п. В их составе и при них могут быть производственные предприятия, другие организации, деятельность которых определяется соответствующими нормативными положениями.

В Российской Федерации среднее профессиональное образование осуществляется в колледжах, техникумах (политехникумах), училищах, средних профессиональных учебных заведениях-предприятиях (учреждениях). Техникумы готовят специалистов в основном для промышленности, сельского хозяйства, транспорта и связи. Училища готовят специалистов для отраслей непромышленной сферы и подразделяются на педагогические, медицинские, искусства и некоторые другие. Иногда название училища традиционно носят учебные заведения авиации, морского и речного флота.

Среднее специальное учебное заведение-предприятие – самостоятельный учебно-производственный комплекс, реализующий профессиональные образовательные программы среднего профессионального образования и осуществляющий производственную деятельность, направленную на повышение уровня профессиональной подготовки студентов. К ним относятся техникумы-предприятия, лесхозы-техникумы, лечебные учреждения-медучилища и др.

Колледж – самостоятельное учебное заведение (или структурное подразделение университета, академии, института), реализующее программы сред-

него профессионального образования повышенного уровня. Колледжи открывают возможность их выпускникам получить высшее профессиональное образование по сокращённой ускоренной программе.

§4. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящее время можно выделить следующие тенденции развития системы профессионального образования: интеграция образования, науки и производства; проектно-целевой подход к организации профессионального образования; развитие креативного характера профессионального образования; формирование и развитие региональных систем непрерывного профессионального образования; взаимодействие рынка образовательных услуг с рынком труда; повышение качества профессионального образования.

Все эти тенденции обладают свойством взаимосвязи и взаимопроникновения. При этом доминирование каждой из них обусловлено конкретными задачами, стоящими перед каждым из звеньев системы образования, их уровнем развития и адаптации к процессу непрерывного развития социально-экономической структуры общества.

4.1. Интеграция образования, науки и производства. Интеграция образования с наукой и производством – это сложная динамичная система, каждому состоянию которой соответствуют определенные связи между ее компонентами. Становление системной целостности образования, науки и производства определяется уровнем развития образования и степенью его реинтеграции в системы науки и производства. Процесс интеграции образования, науки и производства занимает все больше места в деятельности учреждений профобразования. Между интеграцией образования, науки и производства как тенденцией развития профессионального образования; динамикой развития его качества и приоритетами государственной политики сложились определенные взаимосвязи (системность, продуктивность, взаимозаинтересованность, непрерывность, открытость), обеспечивающие подготовку компетентного специалиста.

Подготовка компетентного специалиста на основе интеграции образования, науки и производства – это процесс профессионального становления личности обучаемого, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, и направленный на формирование профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

К закономерностям интеграции образования, науки и производства можно отнести: продуктивность интеграции достигается при условии качества взаимоотношений образовательных, научных учреждений и производства; эффективность интеграции повышается при условии роста ее структурно-изоморфных составляющих; высокий уровень качества подготовки специалистов достигается при условии выполнения требований субъектов интегративного взаимодействия образования, науки и производства; конкурентоспособность будущих рабочих и специалистов обеспечивается при условии

встроенности интеграции образования, науки и производства в содержание подготовки.

Процесс взаимосвязи образования, науки и производства осуществляется на основе следующих общих принципов интеграции:

1) принципа симбиоза (греч. *symbiosis* – соединение), направленного на исследование и усиление взаимосвязей между образованием, наукой и производством с целью развития их взаимодействия и формирования системной целостности;

2) принципа обоюдности развития образования, науки и производства, обеспечивающего целесообразность изменений их структурно-изоморфных составляющих;

3) принципа релевантности (англ. *relevant* – существенный), допускающего формирование и развитие интегративных форм взаимодействия институтов образования, науки и производства посредством объединения в единое целое ранее разнородных частей и элементов;

4) принципа функциональности, предполагающего формирование системной целостности «образование – наука – производство» при одновременном разделении между ними функций;

5) принципа коммутации (лат. *commutatio* – изменение), означающего, что изменения в образовательной, научной или производственной деятельности влияют на трансформацию системной целостности «образование – наука – производство», динамику развития качества инженерно-технического образования;

6) принципа совместимости, в соответствии с которым формируется новое единство образовательной, научной и производственной деятельности на основе информационных обменов с целью оптимизации подготовки современного профессионала.

Педагогические принципы интеграции образования, науки и производства составляют: непрерывность и дискретность профессионального образования; стандартизация и вариативность, фундаментализация и практическая ориентация содержания образования; проблемно-тематическая и целевая интеграция содержания учебных дисциплин, построенная на современных достижениях науки и производства; личностно-ролевая организация образовательного процесса; ориентация системы «образование – наука – производство» на формирование ключевых компетенций у будущих профессионалов.

Совокупность общих и педагогических принципов интеграции образования, науки и производства обеспечивает ориентацию профессионального образования на интересы личности будущего специалиста, становление его эрудиции, компетентности, развитие творческих начал и общей культуры.

Управление развитием интеграционных процессов в учреждении профобразования достигается посредством продуктивного взаимодействия всех заинтересованных структур и предполагает: организацию образовательного процесса в соответствии с требованиями работодателей к квалификации выпускников; оценку качества подготовки специалистов независимыми экспертными комиссиями по тестам, составленным совместно с работодателями; сертификацию квалификационных характеристик выпускников с участием социальных партнеров; внедрение в образовательный процесс инновационных педагогических технологий, в первую очередь, модульно-компетентностных; организацию практики обучающихся на современном

оборудовании в условиях производства; вариативные формы социального партнерства.

Социальное партнерство выражается в различных формах. Относительно новыми для России, но широко распространенными формами социального партнерства в области профессионального образования в западных развитых странах, являются технопарки; инкубаторы новых технологий; инновационно-технологические центры; инновационно-промышленные комплексы, созданные при участии учреждений профобразования, центров лицензирования и сертификации, лизинга и маркетинга; научно-образовательные комплексы; многоуровневые модели информационных комплексов с учетом особенностей взаимодействия образования, науки и производства; корпоративные университеты. Эти объединения играют роль структурообразующих элементов общенациональных инновационных систем развития образования, науки и производства. Характерным феноменом отечественного профессионального образования для последнего десятилетия является создание и развитие корпоративных университетов, в основе которых лежит инновационное ассоциативное многомерное взаимодействие субъектов образования, науки и производства единой отраслевой направленности. Реализация интеграции образования, науки и производства в рамках корпоративных университетов обеспечивается масштабностью современных технологических и экономических возможностей России, национальными достижениями в сфере академической и отраслевой науки, образования, промышленности и бизнеса. По оценкам ЮНЕСКО, активное развитие корпоративного образования связано с возрастанием роли интеллектуального капитала в современных компаниях, поэтому современный корпоративный университет – это ВУЗ, окруженный учебно-научными кластерами, создаваемыми совместно с ведущими компаниями мира.

Тесные контакты системы образования и действующего производства, реального бизнеса стимулируют профессиональный рост преподавательского состава образовательных учреждений; гарантируют выпускникам учреждений профессионального образования трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста, способствуют формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности; обеспечивают учреждениям профессионального образования гарантированный оплачиваемый заказ на подготовку специалистов, возможность развития экспериментально – учебной базы, повышения уровня и диверсификации предоставляемого образования, уровня материальной поддержки преподавательского состава и стимулирования его профессионального роста, а заказчику – возможность на базе учреждений профессионального образования готовить высококвалифицированные кадры.

4.2. Проектно-целевой подход к организации профессионального образования. Длительное время российская профессиональная школа находилась на позициях гностического, так называемого «знаниевого» подхода. При таком подходе основной образовательной задачей считалось формирование у обучающихся прочных систематизированных знаний (умения и навыки выступали второстепенными компонентами). Сейчас стратегической целью образования провозглашается становление реальной компетентности (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.) обучающегося как личности, способной к самоопределению,

самообразованию, саморегуляции, самоактуализации, конкурентоспособности на рынке труда. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается. Но они из основной цели образования превратились в средство развития личности обучающегося. Системообразующим качеством модернизации высшего образования стала личность обучающегося. Акцентуация образования на становление личности и обуславливает качественно новый подход к организации профессионального образования – проектно-целевой.

Термин «проектирование» происходит от лат. «projectus» – брошенный вперед. Проектирование – это процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния; специфическая деятельность, результатом которой является научно, теоретически и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений. Компонентами проектной деятельности могут выступать конкретные модели или модули (функциональные узлы, объединяющие совокупность элементов, например, образовательной системы). В теории педагогического проектирования можно выделить четыре возможных результата: педагогическая система; система управления образованием; система методического обеспечения; проект образовательного процесса.

Вторая составляющая проектно-целевого подхода – цель. Гносеологический анализ категории «цель» показал, что это один из элементов деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Целенаправленность системы характеризует ее как сложную, то есть способную управлять своим поведением. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью. Осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия. Наличие цели позволило специалистам ввести в теорию систем понятие целеустремленной системы, осуществляющей целенаправленное поведение и способной к самосохранению и развитию посредством самоорганизации и самоуправления на основе переработки информации. Способность системы формировать цель своей деятельности предполагает присутствие в ней человека, обладающего свободой выбора при принятии решений. Целенаправленная система должна обладать свойствами, позволяющими ей моделировать и прогнозировать свое поведение во внешней среде: воспринимать и распознавать внешнее воздействие, формируя образ внешней среды; обладать априорной информацией о среде, хранимой в виде ее образов; самой себе и своих свойствах, хранимой в виде морфологического и функционального образов, образующих информационное описание системы.

Таким образом, и образование, и профессиональная деятельность могут рассматриваться как целеустремленные системы. Сущностными характеристиками образования являются незавершенность и способность к взаимодействию со средой. Незавершенность обеспечивает динамику развития системы, постоянное стремление к совершенствованию. В процессе профессиональной деятельности совершенствуются профессиональные знания, умения, навыки; формируется компетентность; развиваются личностные качества.

Проектно-целевой подход предполагает рассмотрение целей, содержания, технологий образования как проект инновационной деятельности на инте-

гративной основе. Проектно-целевой подход как методологическая основа новой системы профессионального образования еще только начинает складываться в научную теорию. Однако в его становлении уже можно выделить несколько составляющих: проектирование содержания образования; позиционирование в методологическом пространстве отечественной педагогики; построение проектно-целевой технологии обучения; проектный метод управления. Рассмотрим эти составляющие подробнее.

Проектирование содержания образования (отбор и структурирование учебного материала) имеет место, как на государственном уровне (федеральные государственные стандарты образования), так и на уровне деятельности преподавателя. Основной компонент в процессе такого проектирования – постановка целей. При их определении необходимо исходить из потребностей личности, учреждений профобразования и рынка труда. Исходя из этого, цели могут быть, во-первых, тактические, которые ориентированы на качество профессионального образования, обусловленное современными требованиями рынка труда, и потребности личности. И, во-вторых, стратегические, которые связаны со становлением системной целостности образования, науки и производства. Таким образом, в процессе проектирования цели выполняют системообразующую, моделирующую и критериальную функции, обеспечивающие соответствие между развивающимися потребностями личности, рынком образовательных услуг и рынком труда. О достижении тактических целей можно судить по тому, насколько успешно протекает процесс профессионального становления личности выпускников вузов, обусловленный высоким уровнем профессионализма научно-педагогических кадров, инновационными технологиями обучения и воспитания, собственной учебной и научно-исследовательской активностью, и направленный на формирование профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда.

О достижении стратегических целей проектирования содержания образования свидетельствует формирование единого образовательного пространства образования, науки и производства, на основе объединения информационных пространств; переноса (трансфера) и продуктивного использования представлений, идей, принципов, знаний, методов и технологий из одних областей в другие; формирования новых форм коллективной деятельности.

Такая логика определяет направление целевого проектирования (в противоположность энциклопедическому подходу), позволяющего избежать волюнтаризма при определении набора учебных дисциплин и наполнения их конкретным содержанием.

Позиционирование проектно-целевого подхода в методологическом пространстве отечественной педагогики, прежде всего, связано с уточнением понятий, выявлением закономерностей, определением принципов.

Анализ профессионального образования на основе проектно-целевого подхода, позволил выделить совокупность системных и функциональных закономерностей.

Системные закономерности:

1) формирование и совершенствование профессиональной компетентности обучающихся достигается при условии организации учебно-воспитательного процесса на основе компетентностного подхода;

2) креативный характер образования, направленный на развитие у обучающихся инновационного мышления, формируется при условии научно-

профессионального роста преподавательского состава образовательных учреждений;

3) позитивная социализация выпускника обеспечивается при условии формирования у обучающегося социально-профессиональных качеств и ключевых квалификаций в соответствии с профессией, специальностью;

4) готовность выпускника к инновационной, самостоятельной проектной деятельности формируется при условии развития мотивационно-творческой активности личности обучающегося.

Функциональные закономерности:

1) успешное усвоение обучающимися содержания образования при условии блочно-модульного построения учебного материала и балльно-рейтинговой системе мониторинга успеваемости учащихся, обучающихся;

2) эффективный отбор и структурирование учебного материала при условии сохранения целостности фундаментального, междисциплинарного, профессионального и инновационного научно-учебного материала;

3) эффективность интериоризации обучающегося содержания образования при условии организации обучения с учетом потребностно-мотивационной сферы обучающегося и уровня его развития;

4) профессиональное самоопределение выпускника посредством содержания образования при условии системной целостности форм и методов обучения;

5) повышение уровня подготовки выпускников при условии фундаментализации профессионального образования.

Реализация проектно-целевого подхода в образовательной практике может быть осуществлена на основе следующих принципов.

1. Принцип межпредметной интеграции, то есть согласованное изучение теорий, законов, понятий, общих для смежных дисциплин; общенаучных методов познания и методологических принципов; формирование общих видов деятельности и систем отношений.

2. Принцип модульности, то есть разделение содержания образования на отдельные модули по каким-либо основаниям. Модульная структура учебного материала обеспечивает возможность реализации развивающей функции обучения.

3. Принцип системной целостности форм и методов обучения. Данный принцип обеспечивает внутриспредметную интеграцию; интеграцию учебно-воспитательных задач; активную, деятельностную познавательную позицию каждого обучающегося, стимулирование и мотивацию их образовательной деятельности.

4. Принцип мотивационно-творческой активности обучающихся, то есть формирование позитивных мотивационных структур и мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности; высокого уровня проектной культуры, погружение обучающихся в проблемную ситуацию.

5. Принцип субъектной интеграции, то есть деятельностное развитие учащихся, обучающихся, позволяющее им путем выполнения разных социальных ролей (лектор, консультант, спикер, экзаменатор и др.) стать активными субъектами всего учебно-воспитательного процесса, принять участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования.

6. Принцип акмеологичности обучения, который состоит в интегрированном и целенаправленном воздействии на задатки личности, стимулировании

развития свойств субъектности. Результатом такого воздействия является высокая креативность и мотивация достижений обучающихся, формирование действенной компетентности (социальной, интеллектуальной, профессиональной, этнокультурной, нравственной и др.).

7. Принцип креативности, то есть развитие интегративных качеств личности, влияющих на ее самоопределение и самосовершенствование, творческий характер деятельности, способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач или постановке и решению принципиально новых задач, как в профессиональной сфере, так и в смежных областях.

8. Принцип развития эмоционального творчества, направленного на развитие способности слышать и понимать других, предвидеть их действия, контролировать свои и чужие эмоции, уметь принимать правильное решение, формировать и мотивировать установку на достижение цели. На практике реализация этого принципа связана с социально-педагогической поддержкой субъектов педагогического процесса, основанной на гуманистическом отношении обучающихся и преподавателей друг к другу; педагогической этике, пропагандирующей гуманное отношение; умении участников образовательного процесса открыто выражать свои мысли.

Закономерности и принципы профессионального образования, выявленные на основе проектно-целевого подхода, обусловили разработку *проектно-целевой технологии обучения*. Технология проектно-целевого обучения направлена на оптимизацию процесса профессионального становления личности обучающихся, с целью формирования ее профессиональной компетентности, способности к самоорганизации и конкурентоспособности на рынке труда. Технология проектно-целевого обучения предусматривает решение ряда задач: формирование у учащихся, обучающихся мотивации учебной и научно-исследовательской активности; повышение уровня профессионализма педагогических и научно-педагогических кадров; построение системы обучения на интегративной основе (меж(внутри)предметных интеграционных механизмов; интеграции форм и методов обучения и воспитания; субъектной интеграции); организация непрерывного мониторинга качества образования и рациональной коррекционной работы с обучающимися.

Проектно-целевой подход имеет место и в системе управления образованием. Метод управления, основанный на разработке и реализации проектов, можно рассматривать как комплекс научных исследований, результатом которых является комплект документов, определяющих систему научно обоснованных целей и мероприятий по решению проблемы, организацию педагогических процессов в пространстве и во времени.

В системе образования этот метод применяется на всех уровнях управления (федеральном, региональном, муниципальном, институциональном) и выражается в грантовой поддержке наиболее актуальных исследований. Грантовая поддержка наиболее интересных проектов обеспечивает не просто качество образования, а запуск системных изменений в российском образовании; становление современного менеджмента в системе образования; поддержку лидеров образовательных учреждений путем открытого конкурса и общественной экспертизы; привлечение общественных институтов к проблемам образования.

Грантовая поддержка инновационных проектов впервые на государственном уровне реально обеспечила приоритетность системы образования. На

уровне Федерации создана система адресного финансирования инновационных образовательных учреждений, выявляемых путем публичного общественного признания.

Однако, в этом методе управления образованием имеет место и ряд проблем. Например, программа, направленная на выявление *и стимулирование образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, не охватывает все многообразие образовательных учреждений*. За пределами данной программы оказались образовательные учреждения коррекционного типа; система дополнительного образования на уровне начального и среднего профессионального образования. Нуждается в корректировке и система принципов оценки заявок проектов. Отсутствует система подготовки менеджеров проектов.

Но, несмотря на недостатки, проектный метод формирует новую модель управления образованием, адекватную современным российским условиям.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что проектно-целевой подход – это методологическая основа организации профессионального образования, направленного на формирование у обучающихся профессиональной компетентности, обеспечивающего его конкурентоспособность на рынке труда, способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Проектно-целевой подход рассматривает цели, содержание, технологии образования как проект инновационной деятельности на интегративной основе.

4.3. Развитие креативного характера профессионального образования. В современном постиндустриальном обществе массовый производительный труд основывается на информации и творческом подходе работника к своим функциональным обязанностям. В этих условиях значительно повышается роль креативного мышления. Современное общество ставит перед всеми типами учебных заведений и, прежде всего, перед профессиональной школой задачу подготовки выпускников, способных:

- ориентироваться в меняющихся жизненных ситуациях, самостоятельно приобретая необходимые знания, применяя их на практике для решения разнообразных возникающих проблем, чтобы на протяжении всей жизни иметь возможность найти в ней свое место;

- самостоятельно критически мыслить, видеть возникающие проблемы и искать пути рационального их решения, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые ими знания могут быть применены; быть способными генерировать новые идеи, творчески мыслить;

- грамотно работать с информацией (собирать необходимые для решения определенной проблемы факты, анализировать их, делать необходимые обобщения, сопоставления с аналогичными или альтернативными вариантами решения, устанавливать статистические и логические закономерности, делать аргументированные выводы, применять полученный опыт для выявления и решения новых проблем);

- быть коммуникабельными, контактными в различных социальных группах, уметь работать сообща в различных областях, в различных ситуациях, предотвращая или умело, выходя из любых конфликтных ситуаций;

– самостоятельно работать над развитием собственной нравственности, интеллекта, культурного уровня.

Инновационный педагогический процесс должен протекать в форме творческого поиска преподавателем и учащимся, обучающимся решению не отдельных задач, а экзистенциальных (вечных, общечеловеческих и мировых) проблем. Результатом этого процесса оказывается смыслотворчество, как формирование ценностно-мировоззренческих установок. Реализацию их на практике можно определить как жизнетворчество, которое и выполняет преобразующую роль в развитии человека. С этой точки зрения, все содержание педагогического процесса, разложенное современной педагогической доктриной на ряд отдельных учебных дисциплин, становится не целью учения и воспитания, а средством выявления обучающимся и преподавателем собственных творческих уникальностей как субъектов развития культуры.

Креативный характер профессионального образования – это основа профессионального становления выпускника, одна из системных дидактических закономерностей. Профессиональное становление выпускника – это процесс прогрессивного изменения личности под влиянием социальных воздействий, профессиональной деятельности, собственной активности, направленной на самосовершенствование. Способность специалиста решать творческие задачи определяется тем, какие возможности предоставляет окружение для реализации потенциала, который в различной степени присущ каждому человеку. Развитие творчества в профессиональном образовании – особый психолого-педагогический процесс, направленный на развитие способности, как у обучающихся, так и у обучающихся к творческой деятельности, свершению открытий и изобретений, обладающий новизной и практико-ориентированной значимостью.

Понятие «креативность» – одно из наиболее популярных в современной педагогической науке. Развитие творческого потенциала человека – один из важнейших источников и показателей процветания общества. Проблема творческой самореализации личности имеет гуманистическое звучание. Она теснейшим образом связана с вопросами смысла человеческой жизни, раскрытием внутреннего потенциала человека. Творчество предполагает новое видение предмета, новое решение возникающих проблемно-конфликтных, коллизийных ситуаций, определяет готовность к отказу от привычных схем и стереотипов поведения, восприятия и мышления, т.е. готовность к самоизменению, самосовершенствованию. Аристотель усматривал высшее благо человека не в наслаждении, не в материальном богатстве, не в добродетели, а в назначении человека, которое воплощается в прекрасном (творческом) выполнении разумной деятельности. Целью творческой деятельности могут быть новые знания, умения, навыки, идеи, теории, открытия, изобретения.

Креативность – это интегративное качество личности, влияющее на ее самоопределение и самосовершенствование, творческий характер деятельности, способность к поиску принципиально новых подходов к решению известных задач или постановке и решению принципиально новых задач, как в профессиональной сфере, так и в других областях.

Многие ученые понимают творчество, как способность решать проблемы. Но его важнейшей задачей является и другая – способность их ставить. Прежде чем решить какую-нибудь проблему, ее нужно найти. А это значительно труднее. Довольно часто нахождение и постановка проблемы важнее ее ре-

шения. Несмотря на данную от природы способность к творческой деятельности, только целенаправленное обучение дает возможность обеспечить высокий уровень развития заложенных творческих способностей. Креативный характер профессионального образования развивается в следующих направлениях.

Во-первых, процесс интеграции педагогики. Это интеграция форм обучения; общего и профессионального знания; теории и практики; научного и технического творчества; дидактических концепций и т.д. Сегодня развитие этой тенденции обусловлено переходом экономики на путь технологического развития, доминированием научно- и интеллектуальноемких технологий. Новые технологии, интеграция производственных процессов, освоение новых видов продукции и пр. вносят коррективы в квалификационные характеристики рабочих мест, стандарты образования и другие образовательные компоненты. Интеграция образования, науки, производства создает синергетический эффект, стимулирующий развитие профессионального образования. Синергетический эффект проявляет себя в принципиально новом качестве интеллектуальных продуктов, создаваемых в рамках каждой из подсистем целостной системы «образование – наука – производство», и формирует единое образовательное пространство учреждения профобразования, науки и производства, мощный потенциал творческого развития всех субъектов совместной созидательной деятельности, демонстрируя модель достижения инновационного качества подготовки современных специалистов. Существующие в настоящее время образовательно-научно-производственные объединения являются центрами разработки и внедрения высоких технологий, способствуют мощному развитию как экономики, основанной на знаниях, так и социокультурного пространства, в том числе его образовательной подсистемы. Для современного союза наукоемкого производства и профессионального образования характерна инновационность проектно-технологической деятельности не только профессиональных коллективов, но и каждого субъекта учебно-воспитательного процесса. В процессе подготовки и выполнения проектов «отфильтровываются» те претенденты на участие, которые успешно актуализируют востребованные личностные и профессиональные компетенции, проявляют инновационное мышление и оказываются способными к непрерывному образованию и самообразованию, творческому самовыражению, саморазвитию, самоорганизации, взаимопониманию и сотрудничеству. Гуманистически ориентированное проектно-технологическое творчество самоорганизующихся коллективов стало главной составляющей экономического успеха любого предприятия, интегрирующего образование, науку и производство.

Во-вторых, дифференциация (диверсификация) образования и процесса обучения. Эта тенденция проявляется в разнообразии типов и видов образовательных учреждений; вариативности учебных планов и программ и многом другом. Дифференцированный подход к обучению как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития обучающихся. Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и максимальному развитию способностей каждого учащегося, обучающегося. Существенно, что применение дифференцированного подхода на различных этапах учебного процесса в

конечном итоге направлено на овладение всеми обучающимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков. Дифференцированная организация учебной деятельности, с одной стороны, учитывает уровень умственного развития, психологические особенности обучающихся, абстрактно-логический тип мышления. С другой стороны, во внимание принимаются индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы в конкретной образовательной области. Дифференцированный процесс обучения – это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей обучающихся. Дифференцированный подход к обучению также может быть реализован с использованием современных информационных технологий и мультимедийных средств. В этом случае учащийся, обучающийся имеет возможность реализовать свой творческий потенциал, самостоятельно выбирая форму представления материала, способ и последовательность его изложения. Компьютерное моделирование позволяет каждому обучающемуся выполнять задание в удобном для него ритме, по-своему менять условия задания. Это способствует выработке исследовательских навыков, побуждает к творческому поиску закономерностей в каком-либо процессе или явлении. Обилие иллюстраций, анимаций и видеофрагментов, гипертекстовое изложение материала, звуковое сопровождение, возможность проверки знаний в форме тестирования, проблемных вопросов и задач дают возможность обучающимся самостоятельно выбирать не только удобный темп и форму восприятия материала, но и позволяют расширить кругозор и углубить свои знания.

В-третьих, внедрение в практику обучения новых информационных технологий; компьютеризация обучения. Современные информационные технологии в сочетании с педагогическими технологиями могут существенно повысить эффективность образовательного процесса; добиться решения основной задачи: развития познавательных навыков обучающихся, критического и творческого мышления, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Информационные технологии органично сочетаются с методом проектов, который всегда ориентирован на самостоятельную творческую деятельность учащихся, обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов полностью реализуется в мультимедийных презентациях. Быстрый доступ к разнообразной информации, использование всех мультимедийных возможностей позволяют реализовать самые смелые и неожиданные идеи. Если же обучающийся владеет не только основными средствами работы с информацией, но и более сложными программами, то в этом случае возможно создание поистине уникальных проектов. Все большую популярность приобретает компьютерное моделирование. Работа над проектом побуждает учащегося, обучающегося не только к глубокому изучению какой-либо темы курса, но и к освоению новых программ и программных продуктов, использованию новейших информационных и коммуникационных технологий. Несомненно, что здесь решаются многие задачи личностно ориентированного обучения.

Можно выделить совокупность принципов, которая обеспечивает креативный характер профессионального образования.

1. Принцип научности, то есть соответствие учебного материала уровню современной науки; взаимосвязь обучения и научного исследования. Принцип научности предполагает формирование у обучающихся готовности к научно-исследовательской деятельности, овладение умениями и навыками работы с литературой; проведения и представления результатов исследования. Успешная научная карьера специалиста определяется не только его научным багажом и профессиональными связями, но и теми исследовательскими навыками, которые он приобрел за время учебы.

2. Принцип фундаментализации, то есть углубление общетеоретической, общеобразовательной, общенаучной и общепрофессиональной подготовки обучающихся. В настоящее время в сфере профессионального образования требуется не только специальная, но и глубокая общеобразовательная подготовка, обеспечивающая развитие общей, научной и методологической культуры специалиста. Дисциплины фундаментального цикла имеют глобальное значение и для образования в целом, и для дисциплин специальности как научная и когнитивная основа. В ходе реализации этого принципа должна быть заложена основа саморазвития личности. Реализации этого принципа на практике способствует опережающее обучение. Речь идет о таких компонентах образования, которые являются инвариантными в подготовке любого специалиста и дальше при получении им новых специальностей. Междисциплинарная подготовка имеет большое значение: она обеспечивает возможность активной деятельности в любой сфере; наполняет познавательную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, познавательной и профессиональной мотивации. Междисциплинарная подготовка – один из важнейших аспектов опережающего обучения. Второй аспект опережающего обучения – формирование у обучающихся способности к активному применению теоретических знаний в профессиональной деятельности.

3. Принцип систематичности и последовательности, то есть отражение содержательно-логических связей с учетом познавательных возможностей обучающихся, их шестилетней подготовки, междисциплинарных связей. Учебная деятельность обучающихся складывается из последовательно решаемых профессионально ориентированных задач. Выстраивая систему учебных задач по дисциплине, преподаватель прогнозирует развитие у обучающихся творческого мышления, умений и навыков творческой деятельности.

Реализация данного принципа связана с акмеологической технологией обучения. Сущность акмеологической технологии обучения состоит в интегрированном и целенаправленном воздействии на задатки личности, стимулировании развития свойств субъектности. Результатом такого воздействия является высокая креативность и мотивация достижений обучающихся. Акмеологическая технология способствует раскрытию творческого потенциала личности.

4. Принцип субъектной интеграции, то есть деятельностное развитие обучающихся, позволяющее им принять участие в целеполагании, планировании, организации, корректировке собственного образования, формировании позитивных мотивационных установок на выполнение учебной и творческой деятельности. Обучение осуществляется путем личностно-ролевого участия обучающихся в динамических или статических парах, группах, когда каждый учит каждого. Особое внимание обращается на варианты организации

рабочих мест обучающихся и используемые при этом средства обучения, обеспечивающее достижение целей профобразования. В процессе субъектной интеграции развиваются навыки профессиональной творческой деятельности; актуализируются полученные опыт и знания; формируется ответственность за результат коллективной работы; обеспечивается интериоризация знаний; устанавливаются гуманистические взаимоотношения между всеми участниками педагогического процесса; повышается уровень мотивации учебной деятельности обучающихся.

5. Принцип развития эмоционального творчества. М. Хайдеггер в известном «Письме о гуманизме» писал, что субъективные переживания человека определяют его отношение к социальной действительности. Эмоциональное творчество, о котором заговорили на Западе лет десять назад, объясняет то, что многие троечники становятся более успешными в работе, чем отличники. Эмоциональное творчество – это высокий уровень понимания себя, способность слышать и понимать других, предвидеть их действия, контролировать свои и чужие эмоции, уметь принимать правильное решение, способность формировать и мотивировать установку на достижение цели. Творческие люди стали синонимом успеха. Творческий человек – это создатель, для него главное – продукт творчества, как реализация его внутреннего импульса. Академик Наталья Бехтерева утверждает, что творчество преобразует мир. И прежде всего преобразует свой собственный мозг. На практике реализация этого принципа связана с социально-педагогической поддержкой субъектов педагогического процесса, основанной на гуманистическом отношении обучающихся и преподавателей друг к другу; педагогической этике, пропагандирующей гуманное отношение к обучающимся; умении участников образовательного процесса открыто выражать свои мысли. Специфика педагогического общения обуславливает функцию социально-психологического обеспечения образовательного процесса, необходимую для решения учебно-воспитательных задач.

Реализация этих принципов в педагогической практике обеспечивает креативный характер профессионального образования; формирование конкурентоспособной личности, способной к смысло- и жизнетворчеству.

4.4. Формирование и развитие региональных систем непрерывного профессионального образования. В условиях трансформации российского общества, присоединения России к Болонской декларации, необходим новый подход к стратегии, тактике и механизмам адаптации системы профессионального образования к экономической, социальной и демографической ситуации. Возникла необходимость формирования региональной политики в области профессионального образования, при реализации которой регион выступает в качестве субъекта, взаимодействующего как с высшими, средними и начальными профессиональными учебными заведениями, так и с социальным, экономическим и культурным комплексами. Следствием этого взаимодействия должна стать региональная система непрерывного профессионального образования, обеспечивающая:

- создание профессиональной среды, соответствующей способностям, потребностям и возможностям личности;
- многоступенчатость профессионального образования, в виде набора направлений с образовательными программами, имеющими различные сроки обучения, наборы профессий и специальностей; преемственности образова-

тельных программ различного уровня, позволяющих осуществлять образование на протяжении всей жизни;

– распределение функций между образовательными учреждениями, предприятиями и организациями, входящими в образовательный комплекс, и расширение собственно образовательной основы профессионального образования;

– создание служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования, таких как адаптационные, диагностические, дидактические, психологические центры;

– качество профессионального образования путем развития эффективных систем управления качеством на уровне учреждений профобразования, национальном и общеевропейском уровнях, рационального сочетания академического качества и прикладного характера образовательных программ.

Внутренняя логика, свойственная профессиональному образованию как единому целому, тесная взаимосвязь различных образовательных уровней между собой приводит к тому, что изменения в структуре одного из них требуют корректировки взаимодействия между структурными составляющими других уровней. Для создания системы непрерывного профессионального образования в регионе необходимо решить следующие задачи:

1) консолидировать инновационный потенциал региона в интересах его социального, экономического и культурного развития, определения тенденций и выработки стратегии образовательной политики; определить место образовательных учреждений разного уровня в общей региональной системе непрерывного профессионального образования;

2) разработать концептуальные основы региональной системы непрерывного профессионального образования, включающие интегрированный перечень и единые стандарты профессий и специальностей, разработать и апробировать модульную структуру программ подготовки по профессиям и специальностям в учреждениях профессионального образования;

3) осуществить меры по созданию комплекса педагогических, научно-методических, организационно-управленческих условий функционирования и развития региональной системы непрерывного профессионального образования;

4) на основе ГОС, с учетом регионального компонента, разработать интегрированные образовательные программы начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования для подготовки конкурентоспособного специалиста;

5) разработать методику формирования государственного заказа на подготовку кадров в соответствии с особенностями региональных рынков труда и учетом интересов каждого его участника;

6) создать и апробировать систему управления качеством начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования;

7) разработать и реализовать механизм управления региональной системой непрерывного профессионального образования;

8) ввести систему зачетных единиц (Европейская система переводных кредитов (ECTS), основанную на философии взаимного доверия, способности образовательных структур к гармонизации как на национальном, так и на международном уровнях, и представляющую собой набор компетенций, сформированный на основе соответствующей образовательной программы;

9) разработать единые требования к различным квалификациям, систему прозрачных уровневых индикаторов как основу сопоставимости образовательных структур, академических и профессиональных степеней;

10) содействовать развитию международного партнерства и межвузовского сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведению научных исследований; созданию национальной информационной сети по проблемам образования.

Образовательные пространства российских регионов существенно отличаются друг от друга, что предопределено естественными различиями территорий в географическом положении, климате, уровне и направленности развития экономики, состоянии финансов, расселении и занятиях населения, его национальным и религиозным составом и т.д. Поэтому регионализацию образования можно рассматривать как естественный процесс приспособления системы образования к специфическим условиям региона. Этот процесс является следствием отказа от единой и неделимой, централизованно управляемой, вертикально интегрированной технократической системы образования, существовавшей в недавнем прошлом, который должен привести к становлению децентрализованной, горизонтально интегрированной, ориентированной на потребности человека системы образования, адекватной уровню развития социально-экономических отношений в стране.

Актуальность идеи регионализации определяется общемировыми тенденциями развития человечества, направленными на признание самоценности, уникальности национальных и региональных вариантов культур, их единства, целостности и значимости как неотъемлемой части общечеловеческой культуры. Развитие региональных систем образования, адекватных особенностям образовательных потребностей и интересов учащихся и специфике региона представляет шаг вперед в развитии российского образования, его движения в направлении демократизации и модернизации. Система образования, ориентирующаяся не на сиюминутный спрос на рынке труда, а на образовательные потребности граждан региона – наиболее перспективна. Эти потребности определяют расположение сети образовательных учреждений, предпочтительные образовательные программы, соотношение государственных и негосударственных образовательных учреждений, типы и виды учебных заведений и т.д. вплоть до приемлемого уровня качества образовательной подготовки.

Экономическое развитие региона, его финансовое положение, уровень доходов, национальный и религиозный состав населения, культурные традиции и предпочтения, климатические и географические условия – эти факторы образовательного пространства в значительной мере регулируют образовательные потребности конкретной личности. Выбор будущей профессии, направления повышения квалификации, переподготовки, уровня образования зависит не только от способностей и интересов личности, но также и от тех возможностей профессиональной и личностной социализации, которые существуют в конкретном регионе.

Территориальная организация – универсальная форма существования любого общества: от примитивного племени до современного государства. В ней отражаются все стороны общественной жизни: экономика, социальная структура, политическая система, духовная культура и т.д. Отражается в ней и такая сфера человеческой деятельности как воспроизводство человеческо-

го сообщества, то есть образование. Территориальная организация общества как сложная, иерархическая система является объектом изучения различных наук, рассматривается как форма существования общества, т.е. в единстве всех ее составляющих: экономической, социально-политической, духовно-идеологической и образовательной. Сам термин «территориальная организация общества» выступает в качестве общенаучного, междисциплинарного понятия.

В отечественной педагогике территориальная форма существования образования значительное время не являлась предметом исследований. Исключением являлась сравнительная педагогика, предметом которой были образовательные системы зарубежных стран. Только в последние годы отечественной территориальной проблематике в педагогических исследованиях стали уделять несколько большее внимание. В основном рассматривались проблемы развития территориальных систем образования регионального и муниципального уровня: управления этими системами, их формирования и развития. Их анализу посвящен ряд работ и диссертационных исследований, выполненных в последнее десятилетие.

Вместе с тем, уровень изученности территориальных аспектов педагогических проблем следует признать недостаточным. Преобладает отраслевая ориентация исследований, в которых территория рассматривается, главным образом, как среда, в которой функционирует система образования. Особенности и специфику территории, как отмечает большинство исследователей, необходимо и возможно учитывать при формировании территориальной системы образования. Но воздействия самой территории на образование, а образования – на территорию и ее развитие, как правило, остаются вне поля зрения современных исследований.

Действительно, территорию необходимо рассматривать как целостную природно-социальную систему, обладающую относительно целостной организацией экономической и социальной жизни, единством природно-территориальных, социально-экономических характеристик. Выделять и выделять из этой системы такую жизненно важную социальную подсистему, как образование нет веских причин. Очевидно, что система образования, являясь органической частью жизни территории, развивается в соответствии с закономерностями этой жизни. Осознание необходимости комплексного научного исследования территориальных аспектов человеческой деятельности пришло в мировую и отечественную науку достаточно давно – почти полвека назад. Сначала на Западе, позднее, и у нас в стране, прошло становление нового интегрального научного направления – «региональной науки» (на Западе) и «регионологии» (у нас). Исходным понятием регионологии служит понятие региона как территории с относительно целостной организацией экономической и социальной жизни, наличием определенных органов управления.

Педагогическая регионология – раздел педагогики, изучающий региональное образовательное пространство, т.е. педагогические аспекты территориальной организации общества (его отношение к образованию).

Другими словами, педагогическая регионология рассматривает территориальное устройство общества как образовательно-территориальную организацию общества или территориальное образовательное пространство региона.

Педагогическое исследование регионального образовательного пространства предполагает: во-первых, целостное изучение регионального пространства как сложноорганизованной образовательно-территориальной системы; во-вторых, изучение взаимосвязи региональных образовательных институтов с обществом, социальным целым на территориальном уровне; в-третьих, взаимовлияний, взаимовоздействий и взаимодействий территориального пространства и образовательных институтов региона; в-четвертых, саму региональную организацию образования.

Педагогическая регионология использует результаты исследований других наук: социальной философии, экономической и социальной географии, региональной демографии, социальной психологии и т.д., для получения нового педагогического знания на основе комплексного анализа, интеграции и интерпретации разнообразных источников.

Использование экспериментальных методов исследования в педагогической регионологии ограничено, в большинстве случаев воздействие на региональное образовательное пространство явно находится за пределами возможностей исследователя. В то же время, данные, полученные в ходе экспериментальных исследований в других отраслях знаний, позволяют повысить аргументированность выводов и рекомендаций педагогической регионологии. Специфично применение в педагогической регионологии личных наблюдений исследователя. Они могут быть использованы лишь как гипотеза, которая для своего подтверждения требует обращения к другим источникам.

Основной категорией педагогической регионологии выступает региональное образовательное пространство, под которым понимается совокупность: 1) научных, образовательных, культурных, просветительских, экономических институтов (государственных и негосударственных, официальных и неофициальных); 2) средств массовой коммуникации, ориентированных на образование; 3) общественности, вовлеченной в решение проблем образования; 4) социально-психологических стереотипов, регламентирующих поведение людей по отношению к образованию.

Региональное образовательное пространство представляет собой разновидность сложноорганизованной социальной системы, развивающейся согласно собственным закономерностям, имеющим как субъективный, так и объективный характер.

В каждом регионе Российской Федерации функционирует образовательное пространство, своеобразно отражающее особенности и специфику конкретного региона, его традиции, культуру, национальный и религиозный состав населения, уровень экономического развития и т.д. Единство федерального образовательного пространства определяется теми общими элементами, которые присущи всему образовательному пространству страны, имеют место в каждом из региональных образовательных пространств.

Таким образом, система образования, с одной стороны, включена в образовательное пространство региона. С другой стороны, она достаточно автономна. Это актуализирует проблему изучения их взаимодействия, взаимовлияния и взаимовоздействия. Создание открытого образовательного регионального пространства, реализующего приоритет свободной личности учащегося и педагога, органически сочетающего в себе общечеловеческие и национальные ценности, а, соответственно, ценности малой родины и собственной индивидуальности, является настоящей необходимостью. Только

в этом случае появляется возможность исторических перспектив развития, самобытности способов вхождения в мировые процессы – всего того, что сегодня мыслится как процесс регионализации.

Вместе с тем, неправильно утверждать, что развитие образования в регионе определяется исключительно его образовательным пространством.

Во-первых, региональное образовательное пространство – это часть федерального образовательного пространства.

Во-вторых, система образования – есть результат действия субъективных факторов, среди которых: политика в сфере образования и сформулированные в ней цели и задачи системы, уровень финансовых, организационных и кадровых возможностей образовательной политики, уровень академических свобод и самостоятельности, предоставленный образовательным учреждениям.

В-третьих, образование выстраивается под соответствующую образовательную парадигму. Поэтому, система образования в регионе, по сути, является итогом своеобразного компромисса между региональными предпочтениями и потребностями, с одной стороны, возможностями регионального образовательного пространства, с другой стороны, образовательными интересами и потребностями и способами их реализации, с третьей стороны. Проблемы регионализации и демократизации образования тесно связаны.

С одной стороны, регионализация образования есть одна из форм его демократизации, так как создает условия для получения качественной образовательной подготовки большего количества учащихся, расширяет возможности выбора путей для молодежи, более гибко реагирует на перемены образовательной конъюнктуры.

С другой стороны, регионализация образования – это один из инструментов его демократизации и гуманизации. Регионализация образования способствует постепенному формированию региональных образовательных систем, которые ориентируются не только на подготовку профессиональных кадров (технократический подход), но и на максимальное развитие и раскрытие образовательного потенциала личности (гуманистический подход). Это наиболее оптимальный метод подготовки к профессиональной деятельности в условиях быстро и непредсказуемо меняющийся ситуации на рынке труда.

В настоящее время процесс регионализации делает первые, но достаточно уверенные шаги. В сущности, регионализация образования – это продолжение его дифференциации (диверсификации), только на ином уровне. Регионализация – объективно необходимый процесс, способствующий решению задач модернизации российского образования, переходу к личностно-ориентированной образовательной парадигме. Итогом регионализации должно быть формирование системы образования, оптимально отражающей особенности образовательной ситуации каждого региона Российской Федерации.

Анализ современных тенденций свидетельствует, что образовательное пространство регионов развивается в одном и том же направлении, хотя темп развития, его глубина существенно различаются. Сегодня можно назвать следующие направления этого развития.

1. Возрастание спроса со стороны регионального бизнеса, производства и управления на кадры высшего уровня квалификации.

2. Увеличение количества специальностей, востребованных регионами, в том числе уровня начального и среднего профессионального образования.

3. Усиление регионального спроса на специалистов, ранее относившихся к ряду элитарных (международные отношения и торговля, банковское дело, государственное и муниципальное управление и т.д.).

4. Возрастание спроса на разноуровневую подготовку специалистов на всех ступенях образования.

5. Своеобразный «образовательный бум», охвативший все ступени образования и значительную часть населения регионов.

Эти тенденции развития привели к изменению отношения к образованию в регионах:

– выросло осознание значимости образования, как для будущего отдельной личности, так и для будущего региона в целом; отчетливо наблюдается тенденция к уяснению руководителями бизнеса значения высококвалифицированных кадров для развития их предприятий, их способности выдержать конкурентную борьбу;

– самообразование начинает восприниматься как определенная ценность (что находится в вопиющем противоречии с предшествующим периодом); родители готовы вкладывать финансовые средства в образование своих детей, причем практически не прослеживается зависимость между уровнем доходов и этой готовностью;

– меняется отношение учащихся к обучению, все большее количество обучающихся различных возрастов проявляют образовательную инициативу и самостоятельность; многие взрослые начинают тратить личные средства на собственную переподготовку и переобучение;

– меняется характер взаимодействия между образовательным пространством и системой образования региона.

Важной составляющей в развитии региональных систем непрерывного профессионального образования играют ресурсные центры. *Ресурсные центры*, как интегрированная форма обучения и воспитания, появились в практике российского образования в начале XXI в. Однако, несмотря на активное развитие ресурсных центров, в литературе нет единого взгляда даже на само понятие «ресурсный центр». Одни авторы относят к ресурсным центрам любое подразделение (организационную ячейку) образовательного учреждения, имеющее автономный статус (вплоть до самостоятельного юридического лица) и производящее образовательные услуги или учебно-производственную продукцию на платной основе. Другие авторы ресурсным центром называют организацию, созданную на кооперативных началах группой учебных заведений и заинтересованных деловых партнёров – соучредителей. Такая организация имеет обычно самостоятельный юридический статус, её деятельность регулируется хозяйственным законодательством. Немаловажно и то, что в последнее время государственные исполнительные органы, как на федеральном, так и на уровне субъектов федерации, предпринимают всё больше усилий по реорганизации действующих образовательных учреждений базового профессионального образования в профильные ресурсные центры, хорошо оснащённые необходимым оборудованием и современными производственными мастерскими. Тем самым ставится задача превратить ресурсные центры в инновационные организации базового профессионального образования. Анализ деятельности ресурсных центров показал, что, используя свою современную техническую базу, они имеют возможность взять на себя роль инициаторов и распространителей инноваций в

области профессионального образования, ведущих к осуществлению основной цели – обеспечению общедоступного, качественного и эффективного производства образовательных услуг.

К настоящему времени имеются следующие типы ресурсных центров.

1. Региональные ресурсные центры развития единой образовательной информационной среды. Сегодня в развитии ресурсопроводящей сети информационных технологий имеют место две модели: 1) централизованная модель, когда имеется явно выраженный лидер, на которого опирается администрация региона и на которого выгодно ориентироваться другим образовательным структурам; 2) распределенная модель, когда в регионе имеются несколько сильных агентов влияния на региональное информационное пространство, как правило, конкурирующих между собой за расширение этого влияния.

2. Ресурсные центры Федерации интернет-образования. В конце 1999 г. и начале 2000 г. по инициативе нефтяной компании ЮКОС с целью содействия информатизации российского образования был разработан некоммерческий образовательный проект «Поколение.ru». Для его реализации создана автономная некоммерческая организация «Федерация интернет-образования» (ФИО), которой удалось создать эффективную и устойчивую модель многостороннего партнерства почти в 50 субъектах Российской Федерации. Как правило, центры ФИО создавались на базе ведущих ВУЗов или институтов повышения квалификации работников образования. Начиная с 2000 г. ЮКОС ежегодно выделял 10 млн. долларов на реализацию проекта, при этом те регионы, в которых открывались центры интернет-образования, принимали на себя часть затрат по созданию и поддержанию их дальнейшей деятельности. В последние два года ФИО перестала финансировать созданные центры, и они перешли на региональное финансирование.

3. Региональные ресурсные центры в области открытого и дистанционного обучения (РРЦОДО). Такие центры были созданы в рамках проекта ДЕЛФИ-1 европейской программы «Тасис» в пяти регионах России (Санкт-Петербурге, Республике Коми, Новосибирской, Свердловской и Самарской областях). Центры организованы при университетах и других типах учебных заведений.

4. Ресурсные центры территориальных, муниципальных образований. Ресурсные центры как структуры, концентрирующие дефицитные высокостойкие ресурсы и обеспечивающие их использование другими учреждениями системы образования, получили распространение в рамках муниципальных и территориальных (межмуниципальных) образований России. Ресурсные центры этого типа позиционируют свои функции и виды деятельности как учреждения дополнительного профессионального образования. К сфере деятельности ресурсных центров этого типа относится: а) обеспечение равного доступа образовательных учреждений, подведомственных территориальным управлениям областного министерства образования и науки, к информационным, научно-методическим, материально-техническим, социопсихологическим ресурсам в целях эффективного достижения ими образовательных результатов; б) обеспечение уровня профессиональной подготовки специалистов образовательных учреждений, необходимого для реализации региональной и муниципальной политики в сфере образования; в) удовлетворение образовательных запросов населения через систему до-

полнительных услуг, предоставляемых ресурсным центром; г) формирование рынка образовательных услуг через маркетинг потребностей территорий с налаживанием коммуникаций и развертыванием службы сервиса ресурсов.

5. Ресурсные центры некоммерческого сектора. При поддержке ряда благотворительных фондов (Сороса, «Евразия», Агентства по международному развитию США и других) создана сеть ресурсных центров для некоммерческих организаций (НКО). Они не относятся к сфере образования, но некоторые из них выполняют образовательные функции. Ресурсные центры НКО оказывают гражданам и/или общественным объединениям поддержку в виде проведения конференций, семинаров, тренингов. Существуют различного рода ресурсные центры, предоставляющие населению открытый доступ к имеющейся у них информации: информационно-консультационные ресурсные центры, центры образования взрослых, ресурсные интернет-центры, информационно-аналитические ресурсные центры и так далее.

6. Ресурсные центры ОРТ. В сфере образования действует сеть ресурсных центров, созданных международной организацией World ORT (Лондон). Эта организация основана в 1880 г. в Санкт-Петербурге как Общество по распространению ремесленного и земледельческого труда (ОРТ). В 1938 г. ОРТ было вынуждено прекратить свою деятельность в Советском Союзе. В 1990 г. оно вернулось в Россию. Это крупнейшая международная образовательная организация, имеющая опыт работы более чем в 100 странах мира, занимающаяся разработкой, экспертизой и реализацией проектов в области образования. Основными направлениями работы ОРТ являются профессиональное обучение (преимущественно в областях, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий) и технологическое образование в средней школе. Основой реализации проекта деятельности ОРТ является «модельный учебный технологический центр ОРТ». Модель подобного центра успешно реализуется в России, в том числе и в Казани.

7. Ресурсные центры профессионального образования. Ресурсный центр профессионального образования – новая единица региональной сети непрерывного профессионального образования, в которой концентрируются ресурсы, необходимые для подготовки высококвалифицированных рабочих, специалистов, востребованных региональным рынком труда. Создание ресурсных центров профессионального образования в России началось в связи с дефицитом бюджетных средств и формированием отрицательных тенденций в развитии профессионального образования: моральный и физический износ материально-технической базы подготовки квалифицированных рабочих; отсутствие бюджетного финансирования для переоснащения; усиление конкурентной борьбы между учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования за абитуриентов в условиях демографического спада и снижения престижа рабочих профессий; разрушение института базового предприятия и так далее. Выходом из создавшейся ситуации стала концентрация образовательных ресурсов с одновременным обеспечением их коллективного использования. При этом под образовательными ресурсами понимаются не только учебно-лабораторное оборудование, но и учебно-методические, информационные, кадровые и другие виды ресурсов, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов. Ресурсные центры профессионального образования решают сле-

дующие задачи: совершенствование содержания профобразования в соответствии с требованиями рынка труда, работодателей к квалификации работников; расширение в учреждениях профессионального образования спектра основных и дополнительных образовательных услуг, повышение эффективности взаимодействия с предприятиями, работодателями и их ассоциациями (объединениями), общественными организациями, ведомствами; увеличение финансовых потоков со стороны экономических структур в создание современной учебно-материальной базы учреждений профобразования; развитие механизмов многоканального финансирования; разработка и апробирование инновационных моделей, технологий внешней (независимой) экспертизы качества образования; включение общественно-государственных механизмов в управление системой профобразования; активизация социального партнерства образовательных учреждений с предприятиями и организациями разных форм собственности, работодателями; переподготовка и повышение квалификации занятого (взрослого) населения; учебно-производственная деятельность; опережающее освоение содержания профессионального образования повышенного уровня; изучение, разработка и внедрение эффективных инновационных методик и технологий обучения.

Таким образом, создание ресурсных центров, независимо от их типа, происходит, как правило, в рамках региональных образовательных программ, регламентирующих и контролирующих процесс организации ресурсной сети и опирающихся в своей деятельности на соответствующие программы федерального уровня.

4.5. Взаимодействия рынка образовательных услуг с рынком труда.

Развитие профессионального образования в России происходит под определенным воздействием институциональных и структурных изменений рынка труда. При этом рынок труда формирует рынок образовательных услуг, а последний – реагирует на его сигналы. Рыночные преобразования изменили спрос на рабочую силу, востребовали новые качества человеческого капитала и сформировали новые образовательные потребности населения, изменили его образовательный потенциал, обусловили прогрессивную профессионально-квалификационную динамику рабочей силы.

Образовательные услуги, понимаются как комплекс целенаправленно создаваемых и предлагаемых населению возможностей для приобретения определенных знаний, умений, навыков, удовлетворения тех или иных образовательных потребностей. Термин заимствован из экономической теории, где бытовые, транспортные и иные услуги рассматриваются в одном ряду с другими результатами труда, имеющими форму товара и являющимися предметом купли-продажи. Поскольку образовательная деятельность сориентирована на развитие человека, который ни при каких оговорках не может выступать в вышеназванном качестве, ее цели, способы их достижения и результаты недопустимо интерпретировать в терминах товарного производства и рыночной экономики. В то же время необходимо оттенить чисто экономическую сторону этой деятельности, связанную с воспроизводством рабочей силы. По своим целям и содержанию образовательные услуги подразделяются на три вида: ориентированные на потребности рынка труда – профессиональные; ориентированные на потребности развития организаций и социальных общностей – социальные; ориентированные на потребности развития человека – социально-культурные.

Образовательные услуги выступают на рынках независимо от источников его финансирования (бюджетных, внебюджетных) и формы собственности учебного заведения. Обучающийся и специалист потребляют образовательные услуги непосредственно как в процессе их подготовки, так и в процессе переподготовки и повышения квалификации. Предприятия, независимо от формы собственности, потребляют профессиональные знания, навыки и умения специалиста, приобретенные им в процессе профессионального образования. Потребление образовательных услуг обучающимся формирует и развивает его человеческий капитал и приносит личный, отложенный на период обучения, доход. Потребление образовательной услуги работодателем в процессе производства товаров и услуг дает им прямой доход.

Образовательная услуга профессиональной школы есть одновременно результат учебной, управленческой и финансово-хозяйственной деятельности профессиональных учреждений, направленный на удовлетворение спроса на подготовку, переподготовку и повышение квалификации рабочих и специалистов. Ее реализация на рынках труда носит стоимостной характер и приобретает форму цены за подготовку специалистов, переподготовку и повышение их квалификации, безработных и других категорий незанятого населения. Реализация образовательной услуги на основе государственного заказа не носит стоимостного характера, а произведенные затраты на получение подрастающим поколением базового профессионального образования и квалификации следует относить к безвозмездному государственному кредиту учреждениям профобразования для реализации федерального стандарта профессионального образования. Фактически через бюджетное финансирование государство безвозмездно кредитует молодежь для получения ею профессионального образования в пределах федерального стандарта.

Рынок образовательных услуг – это специфическая разновидность рынка в условиях смешанной экономики, основанной на разнообразии форм собственности и, соответственно, источников финансирования сферы науки, культуры и образования. Рынок образовательных услуг возникает и функционирует наряду и во взаимодействии с рынком труда, который в значительной мере определяет структуру спроса на образовательные услуги, в первую очередь вследствие индивидуализации требований к уровню и качеству образования рабочих и специалистов со стороны многочисленных равноправных работодателей. К числу факторов, оказывающих заметное влияние на условия функционирования рынка образовательных услуг относятся: 1) диверсификация образовательных учреждений и образовательных программ; 2) демократизация системы образования и расширение доступа молодежи ко всем уровням образования, в т.ч. платного; 3) законодательная и финансовая поддержка граждан, желающих получить образование, со стороны общества (оплата за счет общественных фондов потребления затрат на образование в объеме государственных стандартов, стипендии, гранты, образовательные кредиты, тарифные и налоговые льготы). Рынок образовательных услуг сегментирован на рынок общеобразовательных услуг и рынок профессиональных услуг. Общеобразовательные услуги в своей основе имеют образовательный стандарт, обеспечивающий социализацию учащегося, уровень его функциональной и культурологической грамотности, который общество считает необходимым гарантировать каждому своему гражданину. Рынок профессиональных образовательных услуг призван, в первую оче-

редь, обеспечивать высокую конкурентоспособность, а, следовательно, высокий уровень профессиональных качеств получателей этих услуг. Оба сегмента рынка образовательных услуг диверсифицированы, что объясняется как индивидуализацией запросов получателей услуг, так и требованиями рынка труда.

Российская система профессионального образования характеризуется высокой степенью диспропорций в территориальном распределении обучающегося контингента, как обучающихся за счет бюджетных средств, так и с полным возмещением затрат на обучение. Количественные критерии государственных гарантий по бюджетному финансированию обучающихся существуют только для системы высшего профессионального образования (170 человек на 10 тыс. населения). Для определения степени выполнения этих государственных гарантий в разрезе субъектов Федерации необходимо использовать показатель удельного приведенного контингента бюджетных обучающихся как более корректный для финансовых сопоставлений. Наблюдается существенная неравномерность расходов бюджетной системы РФ по разделу «Образование» в разрезе субъектов Федерации, которая в части подушевых расходов достигает 3–4 крат и входит в противоречие с действующим законодательством.

Система образования, обеспечивающая первую фазу воспроизводства трудовых ресурсов, т.е. их формирование, должна ориентироваться при эффективной работе на рынке образовательных услуг на:

- 1) требования современного уровня развития экономики (а в связи с этим обеспечивать соответствующий уровень знаний и умений);
- 2) потребности рынка труда в необходимом количестве специалистов;
- 3) желания своих потребителей (тех людей, которые приходят для получения знаний).

При условии обеспечения учета и максимально возможного уровня удовлетворения образовательными учреждениями указанных потребностей будет решена такая важная проблема, как работа выпускника «по специальности». В противном случае молодые люди и дальше будут стремиться получать профессиональное образование исключительно «для себя» или «для корочки», уже изначально не предполагая дальнейшую работу в соответствии с приобретенной профессией. Система профессионального образования должна удовлетворять ежегодную потребность экономики в обновляемых кадрах и тем самым обеспечивать баланс на рынке труда. В новых условиях необходимы соответствующие методы определения объема, структуры и качества подготовки специалистов, которые обусловлены, прежде всего, достижениями научно-технического прогресса, внедрением новых передовых технологий.

Один из путей решения проблемы видится в кластерном подходе к профессиональному образованию. Понятие «кластер» широко применяется в различных науках: химии, математике, информатике, социологии, экономике и других. Под кластером обычно понимают группу объектов, выделенную по критерию их близости друг другу. Производственные кластеры давно существуют в различных странах мира, в том числе и у нас, в России. В качестве примеров назовем биотехнологические кластеры в Германии и в Великобритании, лесопромышленный кластер в Финляндии, садоводческий – в Нидерландах, технологический – в Силиконовой долине, обувной – в Италии, авиакосмический – в Москве и в Самаре, судостроительный – в Санкт-

Петербурге, автомобильный – в Набережных Челнах и другие. Главным отличием кластеров от научно-производственных комплексов, существовавших в нашей стране в советское время, является рыночный механизм управления ими, который создается снизу, по инициативе самих предприятий, в то время как комплексы управлялись сверху по командно-отраслевому принципу.

Образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли.

В настоящее время имеют место два подхода к образовательным кластерам. Первый подход к формированию образовательных кластеров основан на идее вертикальной интеграции образовательных учреждений. Сторонники этого подхода отмечают, что, рассматривая цепочку создания уникальной ценности (человека – знающего, умеющего, как продукт деятельности образовательного кластера), следует отметить, что она начинается с дошкольных образовательных учреждений (Д,Ю, Лапыгин, Г.А. Корецкий). В основе этого подхода к образовательным кластерам лежит теория непрерывного образования. Феноменология непрерывного образования проявляется в двух формах: глобального мирового явления и глобального мирового процесса. Непрерывное образование – одно из необходимых условий жизнедеятельности человека, его интеграции в национальное и мировое сообщество.

Анализ педагогической практики показывает, что сегодня представлена только одна модель непрерывного образования. А именно: модель образования, непрерывного в пространстве и времени, представленная комплексами «детский сад – школа», «школа – ВУЗ» и т.д. При формировании образовательных кластеров, основанных на идее вертикальной интеграции образовательных учреждений, необходимо, прежде всего, решить вопрос о цели непрерывного образования. В противном случае, в условиях увеличивающейся динамики информации, образование может превратиться в систему непрерывного и бесконечного обновления знаний. Во-вторых, требует решения противоречия между ограниченными внутренними психическими возможностями усвоения обучающимися и безгранично расширяющейся внешней информацией. Необходимо разработать новый психический механизм образования, основанный на рефлексивном синтезе знаний. Непрерывное образование следует понимать не как непрерывный процесс усвоения все новых и новых знаний, а как непрерывное изменение способностей человека к усвоению качественно новых, все более сложных знаний. Образовательный кластер, основанный на идее вертикальной интеграции образовательных учреждений, прежде всего, должен обеспечивать содержательно-непрерывную систему образования; непрерывное качественное саморазвитие каждого обучающегося за счет изменения своих способностей.

Второй подход к формированию образовательных кластеров основан на идее некоммерческого, социального партнерства бизнеса и образовательных учреждений. По мнению сторонников этого подхода, образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. При этом кластерная политика в сфере профессионального образования направлена на решение следующих проблем:

- 1) согласованность рынка труда и рынка образовательных услуг;

- 2) устранение дефицита квалифицированных рабочих, особенно в высокотехнологичных и инновационных областях;
- 3) налаживание партнерских отношений между системой профессионального образования и бизнес-сообществом;
- 4) сокращение сроков подготовки рабочих;
- 5) социальная защищенность выпускников образовательных учреждений, поднятие престижа рабочих профессий;
- 6) обеспечение доступа к высшему образованию детей сирот, детей из малоимущих и проблемных семей, сельских школьников;
- 7) развитие учебно-материальной базы образовательных учреждений в соответствии с современными технологиями производства;
- 8) получение профессионального образования по военно-учетным специальностям юношами призывного возраста;
- 9) разработка нормативного обеспечения взаимоотношений между образовательными учреждениями и потребителями образовательных услуг (граждане и предприятия);
- 10) создание условий для продуктивного взаимодействия предприятий и образовательных учреждений по организации и управлению учебным процессом, построенным на современной технологической базе.

В основе формирования отраслевых образовательных кластеров должны быть следующие принципы: многоуровневости и многоступенчатости системы образования; рационального заполнения профессиональных ниш на рынке труда; переход к договорным формам трудоустройства «выпускник – работодатель – УПО» путем организации «ярмарок выпускников», контрактных соглашений, образовательных кредитов; преемственности общих и профессиональных образовательных программ; расширение мобильности обучающихся и преподавателей при реализации своих интересов; соблюдение интересов каждого участника рынка труда, его право на свободный выбор с учетом особенностей своего предприятия и стратегических планов; отбор учебных профессий со строгой ориентацией на потребности рынка труда, то есть выполнение госзаказа, обеспечивающего эффективное использование бюджета на профессиональное образование; введение, в дополнение к подушевому нормативу, норматива финансирования заказа, обеспечивающего экономические стимулы и его эффективную реализацию, прежде всего трудоустройство выпускников по полученной профессии.

Обобщая вышеизложенное, можно отметить, что кластерный подход определяет приоритеты развития системы образования, а создание и развитие кластеров одновременно является предпосылкой интеграционных процессов, как внутри образования, так и в цепочке «наука – образование – производство». В этих условиях кластерный подход можно рассматривать как одну из новых технологий управления социально-экономическим развитием общества, в том числе и образованием. Кластерный подход способен самым принципиальным образом изменить содержание государственной образовательной политики.

4.6. Повышение качества профессионального образования. Качество – сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория. Качество образования становится важнейшей категорией государственной политики во всем мире, главным ориентиром международной политики в области образования. В Болонском и Копенга-

генском процессах, направленных на создание интеграционной общеевропейской системы профессионального образования, проблемы качества образования, стандартов качества и процессов сертификации (аккредитации) на их основе занимают важнейшее место. Недавно создана Европейская сеть организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования. В «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» (2001) отмечено, что образовательное пространство в Европе строится на основе базовых академических ценностей и демонстрации качества. Оценка качества охватывает преподавание и исследовательскую работу, руководство и управление, способность удовлетворять потребности обучающихся и предоставление образовательных услуг. «Качество, – отмечается в Послании, – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве».

Понятие «качество образования» рассматривается как с позиций субъектов образовательного процесса с учетом иерархии социально значимых характеристик, параметров, так и с позиции самого образовательного учреждения (поставщика), предоставляющего комплекс услуг, адекватных требованиям государственного образовательного стандарта, запросам личности и общества (потребителей) с учетом прогноза его деятельности в будущем. Современный этап развития качества образования отражается в становлении новых социальных функций образования, где качество человека в центре понимания качества образования. Поэтому понятие «качество образования» может быть использовано в широком и узком смысле.

Качество образования в широком смысле определяет образование как гарант национальной безопасности, один из важнейших факторов устойчивого развития общества, конкурентоспособности государства, а миссию учебно-воспитательных учреждений в возрождении смыслообразующей роли образования в жизни каждого человека и всего общества.

В узком смысле качество образования может рассматриваться как категория, характеризующая результат образовательного процесса, отражающего уровень сформированности общетеоретических знаний, практических умений и навыков, интеллектуального развития и нравственных качеств выпускников. В узком смысле качество образования складывается из таких компонентов, как качество образовательной (учебной) программы; качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе; качество обучающихся (в том числе – «на входе» – качество абитуриентов); качество средств образовательного процесса (материально-технической, экспериментальной базы; учебно-методического обеспечения; используемых учебных аудиторий; транслируемых знаний и др.); качество образовательной технологии. Перечисленную совокупность компонентов можно определить и как систему научно-методического обеспечения качества образования.

Качество профессионального образования – это фактор конкурентоспособности образовательного учреждения на рынке образовательных услуг. Конкурентоспособность образовательного учреждения – это его преимущество по отношению к другим аналогичным объектам, характеризующееся умением удовлетворять образовательные потребности населения за счет предоставления ему совокупности услуг; актуализировать свою жизнедеятельность в соответствии с действующим правовым, информационным, психолого-педагогическим и иным обеспечением. Основным фактором конку-

рентоспособности учреждений профобразования на рынке образовательных услуг, продвижения в региональной системе непрерывного профессионального образования, является качество образования и как следствие, востребованность выпускников конкретными предприятиями, обществом в целом. Многие специалисты рассматривают понятие «конкурентоспособность учреждений профобразования» как сопряженное с термином «конкурентоспособность выпускника». Но эти понятия не тождественны, а диалектично взаимосвязаны. Конкурентоспособность выпускника – это лишь один из критериев деятельности учреждений профобразования. Конкурентоспособность выпускника оценивают потребители – обучающиеся и их родители, выпускники, работодатели. Конкурентоспособность учреждений профобразования оценивает не только потребитель (обучающийся, выпускник, работодатель), но и сам производитель (профессорско-преподавательский состав, управленческий персонал).

На практике конкурентоспособность учреждений профобразования чаще всего оценивается по следующим критериям: качество условий подготовки специалистов; качество реализации государственного образовательного стандарта; качество профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающее их востребованность на рынке труда. Рассмотрим эти критерии подробнее.

1. Качество условий, влияющих на подготовку специалиста, определяется на основе образовательных стандартов, которые должны составлять систему критериев и показателей, затрагивающих все сферы жизнедеятельности профессионального образовательного учреждения. К таким условиям, на наш взгляд, можно отнести: профессионально-педагогическую подготовку преподавателя и его влияние на обеспечение качества образования; уровни информационного, научно-методического, нормативно-правового и материально-технического обеспечения учебного заведения; уровень руководства деятельностью профессиональной школы и качество подготовки управленческого аппарата.

2. Качество реализации государственного образовательного стандарта. Процесс реализации образовательных стандартов – это процесс подготовки специалистов в соответствии с требованиями ОС, составляющими которого являются: освоение образовательных стандартов как норм деятельности; внедрение стандартов в процесс подготовки специалистов в виде учебных планов, программ, методического обеспечения; обеспечение требований к минимуму содержания подготовки специалистов в учебном процессе. Одним из основных способов оценки процесса реализации ОС в учебном процессе является анализ учебных планов, программ учебных дисциплин, регулярный контроль содержания подготовки будущих специалистов, который осуществляется независимой комиссией, в состав которой входят ведущие педагоги самого учебного заведения, представители предприятий и организаций соответствующего профиля, ученые, занимающиеся данной проблемой. Соответствие преподавания отдельных учебных дисциплин требованиям ОС выявляется способом взаимного посещения занятий, контрольных посещений занятий ведущими методистами; аттестации преподавателей (содержание и форма анализа занятий, отзывы обучающихся, результаты учебной деятельности обучающихся, тестирование). Оценка качества производственной практики возможна способом проведения специальных студенческих конференций по

итогах практики. Соответствие учебного проектирования требованиям ОС осуществляется методом анализа проектов специальной комиссией. При этом целесообразно поручить такой комиссии проведение конкурса на лучшие курсовой и дипломный проекты по специальностям, контрольные срезы знаний обучающихся.

3. Качество профессиональной подготовки специалистов, обеспечивающее их востребованность на рынке труда. Критерии и показатели мониторинга в этом направлении могут быть следующие:

а) уровень квалификации выпускников профессиональных образовательных учреждений. Квалификация – это уровень и вид профессиональной деятельности, характеризующий возможности специалиста решать определенные производственные задачи. Оценить квалификацию можно на специальных экзаменах по содержанию образования (например, сдача экзаменов по Правилам технической эксплуатации или Правилам техники безопасности). Экзаменационные требования определяются спецификой профессиональной деятельности и уровнем требований к знаниям, умениям и навыкам, необходимым для эффективной и безопасной деятельности на конкретном рабочем месте. При этом оценивается в основном содержание образования в подготовке специалиста. Наиболее точное представление об уровне квалификации можно получить по результатам деятельности. Оценка результатов деятельности может происходить по-разному: по определенным показателям (соответствие стандарту, производительность и тому подобное); пролонгированный контроль и оценка качества результатов деятельности; многократно;

б) кроме оценки уровня квалификации качество подготовки специалистов определяется шириной профиля их подготовки. Ширина профиля специалиста означает разнообразные возможности использования его труда. Оценить широту профиля можно в процессе трудовой деятельности и косвенно – по содержанию образования (на экзаменах). Содержание широты профиля можно оценивать по нескольким аспектам:

1) специалист со специальным техническим образованием может выполнять разнообразные функции: квалифицированного рабочего (высокий разряд по рабочей профессии); линейного руководителя – бригадира, мастера, начальника участка (владение навыками управленческой деятельности); техника – помощника инженера (освоение элементов инженерно-технической деятельности). В этом случае существует возможность перехода специалиста из отрасли в отрасль. На подготовку такого специалиста требуется много времени;

2) специалист хорошо знаком с одним объектом труда и особенностями его создания и эксплуатации (конструирование объекта; производство объекта; наладка и испытания объекта; эксплуатация и ремонт объекта). Знание одного объекта затрудняет переход специалиста из отрасли в отрасль;

3) специалист основательно владеет одной функцией (конструирование, программирование, ремонт, вождение и так далее), способен применять свои умения на разных объектах труда. Возможность быстро овладеть новыми объектами труда. Хорошие условия для перехода из одной отрасли в другую;

в) еще одной характеристикой качества подготовки специалистов является наличие у них определенной специализации. Специализация – это конкре-

тизированная совокупность знаний, умений и навыков, ориентированных на их применение в локальной области производственной деятельности; имеет большое значение при наличии потребности в конкретных специалистах для одной из отраслей народного хозяйства.

Главной идеей современного развития теории и практики управления качеством образования является отказ от традиционного подхода, при котором управление образовательным процессом осуществлялось по оценкам конечного результата. Современный подход ориентирован на создание комплексной системы управления качеством образования, предусматривающей регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально выделенным критериям качества для всех компонентов самого процесса.

Проблемы оценки качества образования, актуальные как для России, так и для всего мирового сообщества, обусловлены высокими темпами развития профессионального образования и быстрым ростом государственных и частных затрат на него.

§5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

5.1. Основные тенденции и современное состояние профессионального образования в странах европейского союза. Одной из приоритетных задач на современном этапе является интеграция российской системы образования в мировую образовательную систему и учет в процессе модернизации российского образования общих тенденций мирового развития.

Модернизация профессионального образования в европейских странах основывается на нормативно-законодательных актах, обусловленных Болонским и Копенгагенским процессами. Болонский (в области высшего профессионального образования) и Копенгагенский (в области среднего и начального профессионального образования) процессы направлены, во-первых, на создание к 2010 г. европейской системы высшего, среднего и начального профессионального образования, которая позволит гражданам Европы свободно выбирать учебные заведения, работу, сферу деятельности и страну. Во-вторых, эти процессы направлены на создание интеграционной общеевропейской системы профессионального образования. Основное место в них занимают проблемы качества образования, стандартов качества и процессов сертификации (аккредитации) на их основе. Качество образования становится важнейшей категорией государственной политики во всем мире, главным ориентиром международной политики в области образования ЮНЕСКО, ООН, Евросоюза.

Совместное заявление европейских министров образования было подписано в 1999 г. в Болонье и предусматривает построение Зоны европейского высшего образования путем реализации следующих мероприятий: 1) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней образования для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан в любой европейской стране; 2) внедрение системы кредитов по типу ECTS – европейской системы перезачетов одним учебным заведением дисциплин, сданных в другом учебном заведении; 3) содействие мобильности студентов и обеспечение доступности образования и практической подготовки; 4) сотрудничество в разработке сопоставимых критериев оценки знаний и методологий, совместных программ обучения и т.п.

Недавно создана Европейская сеть организаций контроля качества (ENQA) в сфере высшего образования. В «Послании Съезда высших учебных заведений в Саламанке» (2001) отмечено, что образовательное пространство в Европе строится на основе базовых академических ценностей и демонстрации качества. Оценка качества охватывает преподавание и исследовательскую работу, руководство и управление, способность удовлетворять потребности студентов и предоставление образовательных услуг. Качество, – отмечается в Послании, – основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности в европейском образовательном пространстве. Россия присоединилась к Болонскому процессу в 2003 г.

27–28 июня 2007 г. в Афинах состоялась встреча министров образования стран-членов и стран-партнеров Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Высшее образование: качество, равенство, эффективность». В своей вступительной речи Председатель Встречи, министр национального образования и религиозных отношений Греции М. Гиннакоу отметила, что, несмотря на различие национальных интересов и приоритетов в области высшего образования, можно выделить общие для всех стран шесть направлений необходимых реформ: финансирование, обеспечение равенства и доступности, оценка качества, прежде всего результатов обучения, обеспечение ответственности и разнообразия вузов, исследования и инновации, миграция и интернационализация. При этом основными приоритетами модернизации высшего образования, определившими тематику Встречи, являются обеспечение качества, доступности, социальной и экономической эффективности.

Декларация о развитии сотрудничества в области начального и среднего профессионального образования в Европе была принята в Копенгагене 30 ноября 2002 г. Основными задачами Копенгагенского процесса являются повышение качества и привлекательности профессионального образования, развитие мобильности студентов и выпускников учреждений профессионального образования, обеспечение эквивалентности и взаимного признания документов об образовании. Особенность Копенгагенского процесса состоит в том, что любые инновации в сфере профессионального образования осуществляются при участии социальных партнеров (работодателей) и представителей. В Копенгагенской декларации определены приоритеты и стратегии данного процесса, а именно: развитие взаимного доверия; обеспечение прозрачности и признания компетенций и квалификаций ПОО для повышения мобильности граждан; доступность обучения в течение всей жизни.

На протяжении двух лет после подписания Копенгагенской декларации Советом по образованию достигнут ряд политических соглашений, значимых для реализации поставленных задач: была принята резолюция по профессиональной ориентации в течение всей жизни; разработаны принципы признания неформального и спонтанного обучения, общая рамка обеспечения качества ПОО, единая рамка EUROPASS, служащая для обеспечения прозрачности квалификаций и компетенций. Первые итоги достижений и проблем Копенгагенского процесса были подведены:

1) на встрече министров образования в Маастрихте в декабре 2004 г.: приняты Маастрихтское коммюнике, рабочая программа «Образование 2010» и определены приоритеты на ближайшие годы;

2) во второй половине 2005 г. Европейской Комиссией было инициировано широкое обсуждение проекта Европейской рамки квалификаций (ЕРК),

результаты которого обсуждались на конференции в Будапеште в феврале 2006 г., где была еще раз подчеркнута необходимость и целесообразность ориентации ПОО на результаты обучения и предложены способы соотнесения национальных квалификаций с уровнями европейской рамки. Итоговый вариант ЕРК состоит из 8 уровней квалификаций, каждый из которых обобщенно описан в терминах знаний, умений и широких компетенций;

3) в октябре 2005 г. Комиссией была учреждена Европейская сеть обеспечения качества. Общая рамка качества является не только основой для обеспечения качества систем ПОО, но и позволяет обеспечить как сопоставимость национальных систем квалификаций с ЕРК, так и преемственность систем профобразования и высшего образования;

4) в декабре 2006 г. состоялась неформальная встреча министров образования стран ЕС, на которой были еще раз проанализированы достижения Копенгагенского процесса и принято Хельсинское коммюнике, в котором были определены задачи на будущее в области европейского сотрудничества в сфере профессионального образования и обучения:

– развитие политического процесса и развитие процесса взаимного обучения на основе обмена опытом между странами;

– разработаны общие механизмы, обеспечивающие прозрачность и качество компетенций и квалификаций и содействующие развитию мобильности обучающихся и рабочей силы в интересах развития европейского рынка труда;

5) общность международных процессов была ярко продемонстрирована на конференции Международной ассоциации профобразования и обучения IVETA, которая состоялась в Москве в августе 2006 г. Проведение конференции в Москве явилось следствием признания высоких достижений российского профессионального образования. Эта конференция была посвящена вопросам развития обучения в течение всей жизни в контексте расширения доступа к образованию и обучению. Копенгагенский процесс продолжает «набирать обороты» и конкретизироваться в интересах европейской экономики. Российская система ПО не может оставаться за рамками этого процесса;

6) в ноябре 2006 г. в Атланте (США) состоялась конференция Международной ассоциации профессионального образования «Оценка карьеры и техническое образование – Определение социально-экономических выгод от вложений в техническое и профессиональное образование» и выборы руководства Ассоциации на 2007 г. В мероприятии приняли участие представители Ботсваны, России, США, Турции, Тайваня, Шри-Ланки, Филиппин, Финляндии, Ямайки.

Копенгагенский процесс активно развивается, уже многое достигнуто, однако существуют проблемы и препятствия, которые связаны с общей экономической и социальной ситуацией в странах ЕС: усилением конкуренции со стороны третьих стран (США и Японии), высокой долей низкоквалифицированных работников и демографическим старением населения. Исходя из Копенгагенской декларации, необходим новый подход к стратегии, тактике и механизмам адаптации системы профессионального образования к экономической, социальной и демографической ситуации. Возникла необходимость формирования региональной политики в области профессионального образования, при реализации которой регион выступает в качестве субъекта, взаимодействующего как с высшими, средними и начальными профессиональными учебными заведениями, так и с социально-экономическим ком-

плексом. Следствием этого взаимодействия должна стать региональная система непрерывного профессионального образования, обеспечивающая:

1) создание профессиональной среды, соответствующей способностям, потребностям и возможностям личности;

2) многоступенчатость профессионального образования, в виде набора направлений с образовательными программами, имеющими различные сроки образования, набор специальностей; преемственности образовательных программ различного уровня;

3) распределение функций между образовательными учреждениями, предприятиями и организациями, входящими в образовательный комплекс, и расширение собственно образовательной основы профессионального образования;

4) создание служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования таких, как адаптационные, диагностические, дидактические, психологические центры;

5) оптимальную профессионально-квалификационную структуру выпускников высшей школы (бакалавров, магистров) на основе классификации направлений подготовки высшего образования, разработки новой методологической основы государственных стандартов для укрупненных типов подготовки бакалавров, положения о магистратуре, предусматривающего широкие академические свободы вузов по формированию междисциплинарных программ и критерии лицензирования и аккредитации магистерских программ и открытия магистратур;

6) качество подготовки специалистов, ориентированных на практическую деятельность;

7) введение аспирантуры, дифференцированной по срокам обучения для выпускников, освоивших образовательные программы высшей школы различной длительности;

8) совершенствование совместимости национальных образовательных систем путем усовершенствования процедур признания степеней и периодов обучения, выработки единого определения квалификаций, учитывающего показатели объема академической нагрузки, уровня и результатов учебного процесса, компетенций и профиля образовательных программ;

9) обеспечение качества профессионального образования путем развития эффективных систем качества на уровне учреждений профобразования, национальном и общеевропейском уровнях, рационального сочетания академического качества и прикладного характера образовательных программ.

В ситуации поставленных задач перед системой образования и профессиональным образованием, как ее сегментом, встает вопрос поиска оптимальной стратегии их реализации. В этой связи представляется не только целесообразным, но и необходимым, обратиться к имеющемуся опыту развития и реформирования профессионального образования европейских стран с развитой рыночной экономикой. Это необходимо, во-первых, потому, что Россия активно интегрируется в европейское социально-экономическое пространство, а во-вторых, – потому что обращение к опыту других стран позволит если не избежать, то минимизировать возможные негативные последствия и ошибки, а также сопоставить собственные политические решения с опытом других и тем самым лучше оценить целесообразность и риски их принятия.

Обращение отечественной педагогической науки к опыту развития профессионального образования в ЕС может способствовать как углублению

отечественной теории образования, так и обогащению европейских наработок российскими исследованиями, а также будет содействовать процессам общеевропейской интеграции и формированию европейского пространства профессионального образования и развития обучения в течение всей жизни.

Как известно, согласованная политика стран ЕС в области профессионального образования направлена одновременно на реализацию общих ценностей и целей, главной из которых в настоящее время является создание механизмов реализации стратегии обучения в течение всей жизни, и на сохранение уникальности и ценностей национальных систем профессионального образования, что специально закреплено в Маастрихтском договоре.

Начало реализации стратегии обучения в течение всей жизни в странах ЕС и постановка такой же глобальной цели в России приводит к необходимости выработки общего понимания целей и задач будущего развития профессионального образования, обеспечивающего как экономическое процветание, так и гармонизацию общества на национальном и международном уровне, а также поиск наиболее оптимальных механизмов осуществления поставленных задач.

Исследования показали, что к концу XX в., накопившиеся разрозненные реакции на сигналы, поступающие в сферу образования из других социально-экономических подсистем общества, аккумулировались до уровня, достаточного для перехода в новое качество. Этот качественный скачок выразился в новой парадигме обучения в течение всей жизни, базирующейся на демократических ценностях, новых организационных формах и содержании образования, а также на новых педагогических подходах.

Новые условия определяются рядом факторов, среди которых центральное место занимает глобализация экономики, быстрый темп технологических изменений, революция в информационных и коммуникационных технологиях и вызванный ими быстрый темп социальных перемен.

Новые условия общественного развития требуют повышения роли образования и усиления его ценностных основ, как фактора сохранения национальной и культурной идентичности, экономической конкурентоспособности и социальной гармонизации. Повышение социокультурной ценности образования как фактора общественного развития также обусловлено внешними рисками, производными от процессов экономической глобализации и развития информационно-коммуникационных технологий, а именно:

- угрозой снижения гражданской ответственности населения в связи с повышением значимости корпоративной ценности человека в ущерб его гражданским качествам;

- угрозой размывания ценностных основ образования, превращения человека в потребителя как образовательных услуг, движимого единственной целью обеспечения собственного трудоустройства и получения дохода, так и в бездуховного обитателя «виртуальной» реальности, лишённого чувства гражданской ответственности, что чревато утратой национальной идентичности и потерей культурной самоидентификации;

- угрозой размывания национальных границ, в связи с чем единственным фактором, способным сплотить нацию и противодействовать центробежным влияниям, становятся сами граждане с их умениями, индивидуальностью и гражданской ответственностью;

- подрывом статуса и ценности национальных государств. Последствия такого развития событий имеют прямое отношение к сфере образования, по-

сколькx в большинстве стран системы образования входят в зону непосредственной ответственности государства.

Усиление социокультурной функции образования как фактора противодействия глобализации обусловлено активизацией факторов «локального» («локализация»), обусловленных саморазвивающимся характером систем образования.

Процессы глобализации активизируют процессы конвергенции (сближения систем), которые в отношении систем образования приобретают особый характер благодаря фактору «локального». В силу принятых в рамках ЕС политических решений (Маастрихтский договор 1992 г.), а также в силу ингерентной способности к самоорганизации, процессы конвергенции развиваются в рамках «культурологической» модели, предусматривающей перенос образовательных моделей как перенос академического или профессионального дискурса в сфере образования. Основной особенностью этого типа дискурса является усиление взаимодействия экспертов. Экспертами в данном случае являются все субъекты развития системы образования: политики, экономисты, ученые, социальные партнеры, практические работники системы образования. Свидетельством такого взаимодействия являются:

- разработка новых стратегий развития (концепция обучения в течение всей жизни);

- деятельность профильных транснациональных организаций, таких как CEDEFOP, Европейский фонд образования и другие;

- совместный выпуск профильных изданий (например, Европейский журнал «Профессиональное обучение», международный журнал «Compare» и др.).

Разработка новых стратегий развития происходит на двух уровнях: политического руководства Европейского Союза и совместных/транснациональных исследовательских проектов в области сравнительного образования (например, проекты PETRA, «Леонардо да Винчи», EUROPROF и т.д.), а также практико-ориентированных проектов по формированию Европейского пространства в области профессионального образования (например, NATNET).

Совместная деятельность экспертов в рамках процессов сближения систем профессионального образования приводит к формированию коммуникации, основанной на разделяемых ее участниками принципах, ценностях и целях, которые по-разному преломляются и оформляются в рамках национальных систем под воздействием фактора «локального».

В настоящее время в рамках общего дискурса в области системы профессионального образования в странах ЕС решается триединая задача:

- развития личности, способной полностью реализовать свой потенциал в профессиональном и личном плане;

- развития общества за счет уменьшения различий и неравенства между гражданами и группами граждан;

- развития экономики, обеспечивая соответствие умений на рынке труда потребностям промышленности и работодателей.

Как реакция на новые социально-экономические и технологические реалии в рамках общеевропейского дискурса сформировалась новая парадигма развития образования – обучение в течение всей жизни. Эта концепция отражает как растущую роль знаний в обществе (вхождение в «общество, основанное на знаниях») и, как следствие, признание необходимости создания условий, обеспечивающих доступ к образованию и обучению в течение всей жизни человека.

Общеввропейский дискурс в области образования формировался в течение всей истории европейской интеграции и создал общий фундамент развития систем образования. В условиях экономической глобализации, с одной стороны, неизбежно повышается конкуренция на рынке труда и растет трудовая мобильность, а с другой, – в свете происходящего развития технологий, – происходит быстрое устаревание профессий и возрастает необходимость приобретения новых умений и компетенций, востребованных на рынке труда.

Исходя из этого, данный сектор образования приобрел особую значимость и приоритетное внимание, как национальных Европейских правительств, так и коллективных органов Европейского Союза.

Профессиональное образование в странах ЕС основано на следующих **инвариантных принципах**:

- ответственность государства за профессиональное обучение и, особенно, за доступ к профессиональному обучению;
- наличие производственного обучения в качестве обязательного компонента программ профессионального образования;
- централизованный контроль качества посредством национальных стандартов профессионального обучения;
- «взаимопроникновение» профессионального обучения и общего образования.

Эти принципы являются как выражением единой политики в области профессионального образования и обучения, так и теоретической основой, на базе которой формировались и апробировались многообразные модели, постепенное аккумулирование которых привело к формированию концепции обучения в течение всей жизни. К этим моделям относятся: пилотные модели признания неформального образования, аккредитации ранее полученного обучения, программы профессионального обучения для различных целевых групп, новые схемы финансирования, мотивирующие граждан проходить обучение и т.д.

Таким образом, можно утверждать, что концепция обучения в течение всей жизни сформировалась под влиянием факторов внешней среды на базе накопленного опыта развития систем образования и представляет собой пример диалектического перехода к качественно новому этапу развития систем образования.

К онтологическим особенностям концепции обучения в течение всей жизни относятся:

универсализация профессионального образования, сопровождающаяся развитием новых базовых умений и компетенций;

холистический подход, включающий обучающегося в непрерывный континуум знаний, ценностей, отношений, умений и компетенций;

синергия всех секторов образования, промышленности и экономики и направленная на развитие общих компетенций, этики труда, технических и предпринимательских умений, выработку новой политики и финансовых обязательств с учетом местных, региональных и глобальных возможностей и потребностей.

Важнейшую роль в новой парадигме играет понятие **культуры обучения** единой для человека, промышленности, различных отраслей экономики и правительства.

В этой связи повышается необходимость координации потребностей в общем и профессиональном образовании, осуществляемая через содержание образования, педагогику и методы обучения, что предполагает дихотомию академического и профессионального знания, теории и прикладных умений, знаний и деятельности.

Благодаря своей функции, которая заключается в формировании профессиональных, социальных и личностных умений и компетенций, обеспечивающих самореализацию граждан и осуществление ими информированного выбора профессионального, а, следовательно, и жизненного пути, профессиональное образование становится важнейшим фактором снижения неопределенности, порожденной быстрыми изменениями, происходящими как на мировом уровне, так и на уровне национальных государств, и содействия социальной стабильности в обществе.

Основополагающие принципы и характеристики концепции обучения в течение всей жизни изложены в целом ряде политических документов Европейской Комиссии (The European Employment Strategy, Lisbon Council Conclusions, Memorandum on Life-long Learning, Teaching and Learning – Towards a Learning Society, F200 Higher Education Forum, Education Multimedia Report, A European District of Life-Long Learning, других) и в Докладе CEDEFOP “Training and Learning” за 2001 г.

Под обучением в течение всей жизни в странах Европейского Союза понимается любое целенаправленное обучение, осуществляемое на постоянной основе с целью совершенствования знаний, умений и компетенций, необходимых для личностного и социального развития и/или получения работы.

Важнейшей особенностью и инновационной сущностью концепции обучения в течение всей жизни является сращивание в ее рамках двух логик – логики образования (развитие способностей граждан) и логики производства (оптимальное использование человеческих ресурсов), направленное на сближение двух систем – системы общего образования и системы профессионального образования.

Начало разработки концепции относится к 70-м гг. XX в., однако ее качественное переосмысление произошло на рубеже веков, когда произошло принципиальное смещение акцентов с экономических и материальных факторов на социально-культурные функции образования.

Обновленный вариант концепции изложен в Меморандуме, разработанном рабочей группой Европейской Комиссии «Статистика в сфере образования и обучения» в ноябре 2000 г.

Концепция обучения в течение всей жизни основывается на шести ключевых положениях, или приоритетах, которые определяют основные направления ее реализации.

Новые базовые умения, включающие в себя умения в области информационных технологий, иностранных языков, технологической культуры, предпринимательства, а также методические, социальные и личностные умения, центральное место среди которых занимает умение учиться/обучаться.

Увеличение инвестиций в развитие человеческих ресурсов, что предполагает отнесение инвестиций в человеческие ресурсы к разряду капитальных инвестиций компаний и активное участие социальных партнеров в разработке и реализации политики в области профессионального образования.

Иновации в преподавании и обучении, а именно переход к системам обучения, ориентированным на пользователя и характеризующимся преемственностью секторов и уровней обучения, горизонтальной и вертикальной мобильностью, что означает необходимость создания новой педагогики профессионального образования.

Оценка обучения и, прежде всего, разработка механизмов оценивания неформального и спонтанного обучения.

Развитие профориентации и консультирования по вопросам профессионального образования, что предполагает создание постоянно действующей сети услуг, сопровождающей профессиональную жизнь граждан на протяжении всей их трудовой жизни.

Приближение обучения к пользователям, что предполагает ускоренное развитие информационных и коммуникационных технологий, расширение доступа к ним и обеспечение возможностей обучения в он-лайн-овом режиме в течение 24 часов в сутки.

Концепция обучения в течение всей жизни получила официальное признание в Российской Федерации в рамках Национальной Доктрины Образования Российской Федерации, Программы социально-экономического развития РФ Правительства РФ и Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

Параллельно движению научной мысли в практике российского образования на региональном и муниципальном уровнях происходит разработка и реализация практических моделей, воплощающих в жизнь основополагающие принципы обучения в течение всей жизни.

Накопленный в исследовательском сообществе теоретический потенциал и практические наработки на региональном и местном уровнях в России и политика, реализуемая в области образования стран Евросоюза, свидетельствуют об исторически обусловленной потребности в новой парадигме и подготовленности ее возникновения экономическими и социальными процессами конца XX в. По уровню теоретических разработок в области обучения в течение всей жизни Россия является полноправным субъектом новых отношений в сфере образования и способна вести содержательный диалог по данному вопросу с европейскими партнерами.

Проведенный анализ методологических основ научных исследований в области профессионального образования в странах ЕС выявил доминирующую тенденцию их развития в области профессионального образования. Она заключается в том, что проводимые в настоящее время исследования в области профессионального образования в Европейском Сообществе отличает четкая ориентация на поиск собственной идентичности как самостоятельной научной дисциплины, имеющей целью формирование единого европейского измерения профессионального образования.

Принципиально важным с точки зрения теории образования следствием такого развития является формирование самостоятельной научной дисциплины исследований в области профессионального образования. Растущая важность профессиональных квалификаций и широких компетенций, а также новая роль знания, относящегося к процессу труда и концепциям организации труда, выводят исследования в области профессионального образования за рамки интересов специализированных отраслей индустриальной социологии, психологии, педагогики или

исследований в области технологий. Необходима трансформация их в новый тип знаний и установления их статуса в качестве самостоятельной научной дисциплины, сущность которой заключается в ее практикоориентированности.

Параллельно указанным выше процессам в течение последних десяти лет происходит становление культуры транснациональных исследований, в рамках которой сохраняются и развиваются различные системные и культурные модели мышления и одновременно разрабатывается кросс-культурная перспектива, формирующая европейское пространство профессионального образования.

В соответствии со своей природой и предназначением (обеспечивать эффективное развитие профессионального образования) «практическая» наука в области профессионального образования черпает материал исследований из практики и порождает ее теоретическое осмысление, тем самым обогащая практику теоретическими разработками и обоснованиями.

Данный механизм предполагает:

– обобщение опыта и знаний, полученных в практической области, и «перевод» их в теоретическую плоскость;

– разработку концептуальных моделей, опираясь на теоретические источники, включая изучение теории других дисциплин, для развития инноваций в профессиональном образовании и практическом обучении.

Таким образом, практикоориентированная наука профессионального образования решает две задачи:

– способствует повышению ценности профессионального образования;
– разрабатывает теоретическую перспективу, основанную на практическом знании и способствующую дальнейшему развитию практического знания.

Отличительной особенностью становления практикоориентированной науки в области профессионального образования является то, что оно проходило не в академических институтах, а в ходе реализации транснациональных исследовательских проектов. Каждый проект, реализуемый в логике исследований, основанных на деятельности, предполагает наличие двух компонентов, «встроенных» в его структуру и содержание, а именно, исследовательского компонента и компонента, ориентированного на развитие.

В ситуации новых вызовов, порожденных высоким уровнем безработицы, демографическим старением населения, глобализацией экономики, ростом социального неравенства, а также в контексте европейской интеграции, порождающей необходимость новых подходов к новому объекту исследований – Европейскому Сообществу – разрабатывается новая методология, основанная на интеграции эмпирических, сравнительных и прогностических исследований.

Практикоориентированная наука профессионального образования в рамках общеевропейского пространства охватывает следующие направления исследований, обеспечивающих научное сопровождение реализации концепции обучения в течение всей жизни:

– разработка моделей взаимодействия между профессиональным образованием и общим образованием, профессиональным образованием и развитием человеческих ресурсов в плане обеспечения развития компетентности отдельного человека и организации в целом;

- исследование природы, типологии и форм неформального обучения;
- разработка системы анализа экономической отдачи вложений предприятий в систему профессионального образования, учитывающая организационные (человеческие), управленческие и технологические составляющие;
- исследование сущности компетенций и разработка подходов к их формированию;
- исследование природы «профилей профессий», являющихся основой для разработки сценариев, которыми бы могли руководствоваться политики в частном и государственном секторе, и связанное с переосмыслением понятия «профессиональная идентичность» с точки зрения ключевых компетенций;
- разработка индикаторов, позволяющих оценивать результаты обучения на различных уровнях системы образования и проводить транснациональные сравнения для содействия академической и трудовой мобильности и обеспечения необходимого качества образования.

В формировании и реализации политики в области научных исследований в сфере профессионального образования принимают участие как институты Европейского Союза, так и национальные структуры. На наднациональном уровне разрабатываются общие принципы и ориентиры развития профессионального образования, отвечающие целям и задачам политического, социального и экономического развития Европейского Союза, которые затем реализуются в пилотном режиме в рамках проектов, сопровождающихся постоянным обменом информацией и опытом.

Исследования, проводимые на национальном уровне, в целом отражают направления транснациональных исследований. Во всех странах ЕС национальные исследовательские структуры решают вопросы, связанные с интернационализацией европейского экономического пространства и последствиями этого процесса для национальных систем профессионального образования, в связи с чем формируются новые области исследования, связанные с необходимостью разработки «международной компетенции», обеспечивающей конкурентоспособность работников в рамках транснациональных компаний.

Центральной проблемой, или областью исследования на национальном уровне, является разработка методик адаптации и использования иного опыта. Анализ исследовательской парадигмы позволяет проникнуть в суть формирования концепции обучения в течение всей жизни с точки зрения ее обусловленности потребностям общественного развития и востребованности практикой профессионального образования, а также выделить принципиальные аспекты осуществления научных исследований в области профессионального образования, которые могут быть использованы для критического анализа российской научно-исследовательской парадигмы с точки зрения его эффективности и востребованности результатов исследования и развития общеевропейского дискурса в области профессионального образования, направленного на полноправное интегрирование российской образовательной науки в формирование общеевропейского измерения профессионального образования.

В зарубежной педагогике и образовании выделен комплекс вопросов развития национальных систем стран Европейского Союза, сформировавших

организационно-правовую базу для формирования новой парадигмы развития образования, а также пути ее развития в соответствии с целями, ценностями и задачами обучения в течение всей жизни, таких как:

- взаимодействие механизмов государственного и рыночного регулирования и их реформирования;
- место, роль и формы социального партнерства в регулировании систем профессионального образования;
- использование финансовых механизмов регулирования систем профессионального образования.

«Регулирование» используется в качестве общего термина, который охватывает все факторы, влияющие на реализацию и результаты программ профессионального обучения, как по количественным, так и по качественным показателям. К этим факторам относятся не только государственные нормативные акты и другие виды участия государственных органов, но и усилия, предпринимаемые социальными партнерами, а также влияние рыночных механизмов, обычаев и традиций.

Результаты исследования представлены в виде всестороннего анализа ситуации в нескольких странах-членах ЕС в сравнительном аспекте, в частности три крупнейшие страны ЕС, чьи системы профессионального образования охватывают практически весь диапазон организационной структуры систем профессионального обучения в разных странах Европы.

Реализуемая концепция анализа охватывает взаимодействие между верхним уровнем организационной структуры системы профессионального обучения, средним уровнем, на котором профессиональные ассоциации достигают компромиссов в интересах представляемых ими сторон, и нижним уровнем, где встречаются поставщики и потребители услуг системы профессионального обучения, а также взаимодействие всей этой структуры с другими социальными подсистемами. В ходе анализа также рассматривались механизмы и организации как внутри системы, так и за ее пределами, участвующие в управлении процессами, происходящими в системе профессионального обучения.

В настоящее время в странах ЕС предпринимаются серьезные попытки, направленные на поднятие престижа профессионального образования путем:

- повышения стандартов как общего, так и профессионального образования,
- введения понятия ключевых умений, мобильных компетенций, обучения, основанного на деятельности и т.д.,
- реформирования систем образования, одной из причин которого является прогноз растущей потребности рынка труда в квалифицированной рабочей силе.

Статус профессионального образования обусловлен его генезисом, а именно возникновением в рамках системы рынка труда, и связанными с этим онтологическими особенностями. В этой связи одной из первостепенных задач стратегии обучения в течение всей жизни является предоставление равенства возможностей получения образования во всех сегментах системы образования обеспечением преемственности ее секторов и повышения как вертикальной, так и горизонтальной мобильности. За счет: учреждения специальных подготовительных курсов, обеспечивающих переход с профессиональной образовательной траектории на академическую, снижения формаль-

ных требований для перехода от профессионального обучения к программам высшего образования, в частности, путем создания образовательного маршрута профессионального обучения, приводящего к получению свидетельства, открывающего доступ к высшему образованию; уравниванию в правах общего и профессионального образования, предоставление права поступления в университеты выпускникам учебных заведений начального и непрерывного профессионального обучения, не имеющим формальных квалификаций для поступления в университеты.

Практическая реализация данных мер осуществляется за счет принятия соответствующих нормативно-правовых актов и создания многоуровневых полифункциональных учебных заведений, удовлетворяющих как спрос на обучение местных рынков труда, так и образовательных потребностей граждан.

В целях усиления взаимосвязи секторов профессионального и общего образования как фактора повышения спроса на профессиональное образование и его престижа, а также в силу требований, выдвигаемых концепцией обучения в течение всей жизни, осуществляется повсеместное реформирование содержания программ профессионального образования в сторону усиления общеобразовательного компонента.

В настоящее время в рамках оптимизации финансовых механизмов происходит постепенный переход от финансирования, ориентированного на предложение, на финансирование, ориентированное на спрос, в рамках которого частные лица или учебные заведения финансируются на основе спроса, а финансовые средства направляются потребителю. Введение финансирования, ориентированного на спрос, в государственный сектор образования в ряде случаев связано с введением в систему образования и обучения рыночных принципов. Одной из инновационных форм финансирования являются ваучеры, индивидуальные счета на обучение и кредиты на обучение.

Таким образом, основная ответственность за финансирование профессионального образования в странах ЕС лежит на государстве и предприятиях, гражданам же предоставляются различные формы и возможности обучения при минимальном финансовом участии с их стороны.

В целом, сформировавшиеся механизмы регулирования профессионального образования в странах ЕС обеспечивают фундамент для реализации таких приоритетов обучения в течение всей жизни, как развитие новых базовых умений, повышения уровня инвестиций и качества профессионального образования.

В странах ЕС реализуется две основные модели стандартов профессионального образования:

– модель, основанная на результатах (содержит описание навыков, которые должны быть освоены, критерии оценки качества, выполнение экзаменационных требований является официальным доказательством достижения квалификационного стандарта; стандарт не регулирует процесс обучения). Такая модель реализуется в Великобритании;

– профессиональная модель (модель ориентирована на процесс с контролем результата освоения курса обучения, основной акцент делается на обучение профессии и освоение целостной профессиональной компетенции, позволяющей работать по целому ряду профессий; содержит указания относительно содержания, организации и продолжительности учебного процесса, требования к экзаменам и форму проведения экзаменов; в ряде стран содер-

жит требования к преподавательскому составу и учебным заведениям; может содержать указания на вступительные требования). Данная модель реализуется в Германии и Франции.

При этом в настоящее время происходит проникновение элементов первой модели во вторую, что обусловлено требованиями обучения в течение всей жизни.

Этими же требованиями (в части признания неформального и ранее полученного обучения) происходит переориентация стандартов на оценку *компетенций*, что позволит оценивать качество неформального образования.

Вышеуказанное переосмысление основополагающих концептуальных оснований стандартов профессионального образования привело к необходимости изменения подходов к оценке. Как показал проведенный анализ, в современных условиях основным объектом оценивания и свидетельством качества обучения становятся компетенции выпускника, проявляемые в виде квалифицированного осуществления определенной профессиональной деятельности.

В этой связи универсальные процедуры оценивания (тесты, экзамены) вступают в определенное противоречие с требованиями оценки компетенций, которое требует теоретического разрешения. Одним из путей решения данной проблемы являются модели, выводящие системы сертификации за рамки системы образования. Новые модели систем сертификации разрабатываются с учетом различных траекторий освоения знаний. В настоящее время существуют две основные инновационные модели систем сертификации. Первая – исходит из индивидуальной и контекстуальной природы умений и компетенций, подлежащих оценке (например, bilan de competences во Франции и аккредитация предыдущего обучения в Великобритании). Вторая – предполагает использование электронных экспертных систем, позволяющих осуществлять объективную оценку вне деятельности, безусловно, является более дешевым и объективным способом. Эта модель предложена и финансируется Еврокомиссией.

Новые сертификационные требования должны обеспечивать баланс между точностью общей «рамки», позволяющей оценить конкретные умения работника, и степенью обобщенности, обеспечивающей признание этих умений в максимально широком спектре. Наиболее полно этим требованиям отвечают национальные профессиональные квалификации в Великобритании, сочетающие конкретные умения с общими/ключевыми компетенциями.

5.2. Реформирование систем профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции. Интеллектуальный потенциал нации, который в первую очередь создается системой образования, становится определяющим фактором прогрессивного развития стран и народов. Современное образование и профессиональная школа во многом определяют завтрашний и послезавтрашний день любого государства: каким оно будет, и какое место страна будет занимать в жесткой конкурентной борьбе в мире. Решение актуальных проблем профессионального образования в любом современном обществе органично связано с обеспечением его безопасности, поиском оптимальных путей выхода из кризиса, созданием благоприятных возможностей для устойчивого развития общества и творческой самореализации его граждан.

Глубокие изменения, происходящие в последние годы в системе образования в мире, получили звучное наименование «образовательная револю-

ция». Наиболее широкомасштабные и впечатляющие изменения происходят на европейском континенте в области профессионального образования.

На развитие профессионального образования в Европе наиболее существенное влияние оказывают, с одной стороны, проводимая Европейским союзом (ЕС) образовательная политика, с другой стороны, стремление Всемирной торговой организации вовлечь образование в условия рыночной экономики.

Евросоюз воспринимает образование в первую очередь как фактор, определяющий степень конкурентоспособности и динамичности развития экономики страны, и как фактор соперничества на глобальном рынке труда. Общеευропейские саммиты ЕС, состоявшиеся в Лиссабоне (март 2000 г.) и в Барселоне (март 2002 г.), выработали рекомендации, направленные на создание в Европе «самой конкурентоспособной и динамичной экономики в мире, основанной на знаниях и способной обеспечить устойчивый экономический рост, большее количество и лучшее качество рабочих мест, и большую социальную сплоченность», а также призывающие к дальнейшим действиям и более близкому сотрудничеству в рамках Болонского и Копенгагенского процессов.¹

Рост востребованности среднего профессионального образования является общемировой тенденцией. В современном экономически развитом обществе сфера применения неквалифицированного труда весьма ограничена. В докладе Европейского фонда образования и Совета Европы «Высшее и послесреднее профессиональное образование в Центральной и Восточной Европе» указывается, что на современном этапе падает спрос на неквалифицированную и полуквалифицированную рабочую силу, растут требования к квалифицированным рабочим и служащим, а также специалистам среднего уровня, таким, как технические работники, офисные служащие и работники сферы услуг. Система образования зарубежных стран чутко реагирует на эти процессы. В США, например, где численность обучающихся по программам среднего профессионального образования почти вдвое превышает этот показатель в России, их выпуск по техническим специальностям составляет не более 20%, в два раза меньше, чем в России, по экономическим специальностям – 18,3%, что в полтора раза больше, чем в нашей стране, педагогическим специальностям – 21,8%, что вдвое больше, чем у нас, юридическим – 4,7 против 0,2% в России. В Великобритании в 1990-х гг. из учебных заведений среднего профессионального образования было выпущено более 700 тыс. специалистов по экономике и праву, в то время как в России – 240 тыс., для промышленности, строительства, связи, транспорта – соответственно 446 тыс. и 1 156 тыс. человек.

Сравнительный анализ организации профессионального образования в странах Евросоюза и США позволил сделать вывод, что термин «Среднее профессиональное образование» часто не используется в научных публикациях и литературе, в целом наблюдается отсутствие единообразия в терминологии, которой пользуются различные страны и также страны, принадлежащие к общим языковым группам, по вопросам организации профессионального образования. Во избежание терминологической

¹ Гротус У. Значение международного академического сотрудничества и обмена для развития общества // Высшее образование в Европе. 2003. № 2.

гической путаницы следует отметить, что такие термины, как «колледж», «лицей», «профессиональная школа», а также такие понятия как «техническое образование», «технологическое образование» и «профессиональное образование» употребляются чаще всего как синонимы, причем могут характеризовать и относиться к различным уровням обязательного среднего и высшего образования.

В интерпретации ЮНЕСКО все уровни образования, носящие преимущественно практико-ориентированную прикладную направленность, относят к техническому и профессиональному образованию. В мировой образовательной теории и практике непрерывное профессиональное обучение обозначает сектор системы образования, охватывающий все формы профессионального образования и обучения, находящиеся за рамками начального образования и обучения.

Согласно тезаурусу ЮНЕСКО профессиональное образование предназначено для достижения первых уровней квалификации, необходимых для осуществления трудовой деятельности по некоторой профессии или группе профессий. Организационно профессиональное образование идентифицируется со вторым циклом среднего образования и включает общее образование, теоретическое техническое образование и базовую подготовку. Техническое образование идентифицируется со вторым циклом среднего образования и первым циклом высшего образования, обеспечивая подготовку технического персонала (техники, кадры среднего звена).

В системах образования зарубежных стран разделение профессионально ориентированного образования на НПО и СПО не всегда соответствует критериям, принятым в Российской Федерации. Это обусловлено тем, что вследствие профильного характера на заключительном этапе обучения продолжительностью от 2 до 4 лет (в среднем 3 года) значительная часть выпускников средних школ наряду с общеобразовательной подготовкой получают профильную подготовку, которая не всегда может быть идентифицирована и сопоставлена с НПО и СПО (см. табл. 2). Так, например, в Швеции все выпускники получают профильное образование, при этом около 50% из них – с квалификациями НПО, а остальные – со свидетельствами о завершении профильных общеобразовательных программ. В Германии более 60% старшеклассников получают профессионально ориентированное образование. В Китае в образовательных учреждениях, в которых программы НПО или СПО реализуются одновременно с программами общего среднего образования, обучается 43% учащихся второй ступени среднего образования. Во Франции, где на заключительном цикле обучения в лицее наряду с НПО реализуются также программы, сопоставимые с СПО, хотя формально их также относят к НПО. Ниже приводятся данные о распределении учащихся старших классов средних школ по основным профилям обучения: общеобразовательному, СПО и НПО.

Представляя зарубежный опыт в области реформирования профессионального образования, подчеркнем, что это отнюдь не единый, собранный в целостный комплекс и универсальный опыт. Он очень разнообразен, многолик и несводим к единому знаменателю. И нельзя экстраполировать конкретный опыт какого-нибудь европейского или американского учебного заведения на другие, тем более возводить его в ранг мирового опыта. К сожа-

лению, такие попытки нередки. В силу того, что существующий разнородный мир взаимосвязан, взаимозависим, что происходят постоянные контакты между странами и усиливаются интеграционные процессы, правомерно говорить лишь о каких-то общих тенденциях развития образования и в целом – образовательной политики.

Таблица 2.

Распределение учащихся старших классов средних школ по основным профилям обучения (по состоянию на 2007 год)

Страна	Общеобразовательный профиль, %	Профессионально-ориентированный профиль (программы НПО и частично СПО), %
США	98	2
Великобритания	29	71
Германия	35	65
Франция	44	56
Италия	35	65
Япония	74	26
Испания	62	38
Дания	47	53
Норвегия	42	58
Финляндия	43	57
Швеция	50	50
Индия	100	0
Китай	57	43
Республика Корея	68	32
Аргентина	22	78
Бразилия	86	14
Чили	60	40
Венгрия	50	50
Польша	39	61
Чехия	20	80

Образовательная политика любой страны, отражая общенациональные интересы в сфере образования и предьявляя их мировому сообществу, учитывает вместе с тем общие тенденции мирового развития, к которым относятся:

– ускорение темпов развития общества и как следствие – необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;

– переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем, особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности будущих специалистов;

– рост глобальных проблем и необходимость их решения в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

– демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

– динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

– рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70–80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого поколения.

Модернизация профессионального образования в Европе и США коснулась, прежде всего, организационно-правовых форм профессионального образования.

В Европе имеется большое разнообразие организационно-правовых форм НПО и СПО. В самом общем плане их можно разделить на две большие группы: реализация программ НПО и СПО в рамках существующей (формальной) системы образования и в рамках системы непрерывного образования.

В первом случае имеет место реализация программ НПО и СПО в качестве структурных элементов системы среднего образования. Нормативные, правовые и организационные основы НПО и СПО в рамках формальной системы образования обычно определены совместно с соответствующими нормами, регулирующими организацию и функционирование системы среднего образования в целом. В равной мере это относится и к управлению соответствующими образовательными учреждениями, большая часть которых находится в ведении национальных министерств образования. Особое место занимают некоторые специализированные виды подготовки на уровне НПО и СПО, как, например, подготовка в области сельского хозяйства, мореходства и ряда других видов профессиональной деятельности, когда эти виды подготовки в той или иной мере находятся в ведении соответствующих министерств или ведомств.

Во втором случае, в системе непрерывного образования, основными организационными формами получения НПО и СПО являются разнообразные профессиональные курсы и центры ученичества, функционирующие непосредственно на предприятиях, в рамках самостоятельных центров профессиональной подготовки. Правовой и академический статус этих форм чрезвычайно разнообразен. Среди них всегда выделяются формы, реализующие учебные программы, которые завершаются получением признанных в национальном масштабе квалификаций (дипломов, свидетельств). Это определяет регламентацию содержания подготовки и аттестационных требований в соответствии со стандартными условиями. В ряде стран при этом допускается при проведении итоговой аттестации учитывать реальный профессиональный опыт (профессиональные навыки) в качестве одного из элементов итоговой аттестации.

Финансирование программ НПО и СПО производится в зависимости от формы их реализации. В случае, когда программы входят составной частью в

структуру среднего образования, их финансирование осуществляется в обычном порядке, наравне с финансированием обычных общеобразовательных программ. Дополнительные расходы, которые всегда имеют место в связи с особыми требованиями профессионального обучения (оплата дополнительного персонала, расходов на специальное оборудование, и практические стажировки – в том числе в форме периодов ученичества на предприятии), возмещаются обычно за счёт соответствующих статей бюджета системы образования. Практикуются также различные варианты привлечения сторонних средств (прежде всего, от заинтересованных предприятий и сфер бизнеса), что обычно осуществляется в форме многосторонних контрактов между образовательным учреждением, предприятием (фирмой) и местными органами власти. Формы и содержание подобных контрактов обычно строго регламентируются.

Если программы НПО и СПО осуществляются в рамках системы непрерывного образования, то механизмы их финансирования значительно более разнообразны. Степень государственного участия в этом случае определяется тем, в какой мере эти программы имеют официально признанный статус и какое бюджетное финансирование предусмотрено для их реализации.

В свете развития децентрализации управления образованием особое значение приобретает механизм **многоуровневого финансирования**, предполагающий задействование различных уровней государственной власти. В некоторых странах средства аккумулируются на уровне центрального правительства и направляются на более низкие уровни в виде трансфертов, рассчитанных по утверждённой формуле, где распределяются между учебными заведениями. В некоторых странах созданы национальные фонды, куда стекаются взносы от предприятий в виде целевого налога на нужды профессионального образования и обучения, и образовательные учреждения финансируются за счёт средств центрального правительства и вышеуказанных фондов.

Примером модели **многоуровневого финансирования с лидирующей ролью центрального правительства** является Франция. Все важнейшие решения в области образования и обучения принимаются Министерством образования, в чьей юрисдикции находятся вопросы комплектования преподавательского состава, разработки образовательных программ и инспекции образовательных учреждений, и регионами, играющими важную роль в финансировании учебных заведений. От имени Министерства образования руководство тридцатью учебными округами осуществляется главными чиновниками образования, которые являются частью региональных префектур и отвечают за финансирование лицеев. Строительство и содержание лицеев и других помещений, техническое оснащение, учебные материалы и текущие расходы (кроме оплаты персонала) софинансируются центральным и региональным правительством. Для этого государство ежегодно предоставляет каждому региону децентрализованный грант на покрытие текущих расходов лицеев и региональный грант на оборудование. Около 60% расходов на строительство и 95% текущих и эксплуатационных расходов берет на себя центральное правительство. Преподаватели также финансируются государством. Однако количество учителей для каждого лицея определяется региональными органами управления образованием и зависит от уровня набора и местных условий. Регионы имеют право выделять дополнительные средства из собственных ресурсов, включая налоговые сборы. Каждый год каждому

лицею утверждают количество ставок преподавательского состава (одна ставка предполагает 18 часов преподавания в неделю) и количество дополнительных часов (в среднем 10% от ставок).

Возможны и иные формы модели многоуровневого финансирования. Так, в центре модели может находиться местный уровень, когда средства, достаточные для содержания учебных заведений профессионального образования, предоставляются местным правительством, а финансирование, поступающее с других уровней, включая и центральный, носит дополнительный характер.

Необходимо отметить различную степень участия государства в реформировании национальных систем образования и обучения. Государство может предоставлять финансирование на реформы и играть регулирующую роль. В Дании и Франции участие компаний в финансировании профессионального обучения регулируется законодательно, причем во Франции обязательное участие предприятий охватывает как начальное, так и непрерывное профессиональное обучение. В Дании все компании платят обязательный взнос, который направляется на нужды начального профессионального обучения для рефинансирования стоимости обучения на предприятии, и разрабатывается система финансирования непрерывного обучения за счет привлечения средств работодателей и работников.

В Германии и Великобритании нет законов, обязывающих компании, не проявляющие активности в обучении, участвовать в финансировании начального и непрерывного профессионального обучения.

Участие государства в оплате стоимости обучения в виде частичного прямого и косвенного финансирования также может быть различным. Наибольший вклад государства наблюдается в Великобритании, где оно финансирует программы, имеющие своей целью присвоение обучающимся национальной профессиональной квалификации (НПК).

В Дании, Германии и Франции государство финансирует содержание и развитие учебных заведений. В Дании государственное софинансирование начального обучения в компании составляет одну четвертую часть коллективного финансирования (осуществляемого за счет обязательных взносов) и играет доминирующую роль в непрерывном профессиональном обучении.

В Германии существуют определенные ограничения на прямое федеральное софинансирование обучения в компаниях посредством грантов или субсидий. Однако на практике из-за нехватки мест обучения, особенно в восточных землях, практикуются доплаты за каждый заключенный контракт на обучение и финансирование местных инициатив и программ с участием федеральных земель и Европейского Союза (для реализации программ обучения вне предприятия как альтернативы обучению на предприятии).

На федеральном уровне финансируется межфирменное обучение, предоставляются субсидии для повышения квалификации и займы под низкий процент, а также премии выпускникам, закончившим обучение с особым успехом.

Во Франции государство финансирует программы обучения проблемных групп на рынке труда за счет подоходного налога и поощряет компании, особо активно участвующие в обучении, предоставляя им налоговые льготы.

В Великобритании, где компании имеют полную свободу устанавливать объем и качество начального и непрерывного профессионального обучения, а государство только определяет уровни квалификационных стандартов для выпускников, действует так называемая **либеральная** система.

В Дании, где организацией финансирования занимаются ассоциации работодателей и профсоюзы, а государство лишь придает законность решениям, принятым на основе группового консенсуса, принята **некооперативная** модель. Во Франции реализуется модель **государственного вмешательства**, когда государство разрабатывает систему в сотрудничестве с социальными партнерами.

В Германии развитие системы профессионального обучения направляется или определяется на основе группового консенсуса по вопросам содержания и итоговой аттестации, а финансирование осуществляется по либеральной модели.

В последнее время правительства европейских стран совместно с социальными партнерами предприняли ряд инициатив с целью увеличения инвестиций работодателей и работников в обучение, таких как:

- обязательный налог на нужды обучения;
- оплаченный учебный отпуск;
- создание работодателями и профсоюзами отраслевых фондов в рамках коллективных договоров.

Модели, предусматривающие обязательное финансирование, призваны увеличить объем обучения (относительно того уровня, на котором он предоставляется предприятиями на добровольной основе) и способствовать развитию обучения в течение всей жизни.

Управление образовательными учреждениями, реализующими программы НПО или СПО и функционирующими в рамках национальной системы образования той или иной страны, осуществляется в соответствии с правовыми нормами и по тем же организационным схемам, которые приняты в данной стране для образовательных учреждений аналогичного уровня подготовки. В случаях, когда образовательные программы реализуются в специализированных учреждениях, находящихся в ведении других министерств, они подпадают под совместное управление министерства образования и соответствующего ведомства. Все общие вопросы организации учебного процесса и проведения аттестации относятся при этом к компетенции министерства образования. Характерным для учреждений НПО и СПО является привлечение к различным аспектам планирования и управления их деятельностью представителей заинтересованных профессиональных кругов и бизнеса.

Что касается частных образовательных учреждений, реализующих программы НПО или СПО, то организация их управления зависит от того, признаны (аккредитованы) эти учреждения государством или нет. В первом случае на них распространяются основные нормы управления, характерные для публичных образовательных учреждений. Во втором случае образовательные учреждения, получившие лицензию на право осуществления образовательной деятельности, самостоятельны в вопросах содержания и организации подготовки и управления соответствующими программами обучения.

Программы НПО и СПО обычно предусматривают включение обучения в производственный процесс, что наиболее эффективно осуществляется при согласовании программ и учебных планов с предприятиями и профессиональными кругами. Распространённой формой реализации такого включения является чередующееся обучение, которое заключается в последовательном прохождении периодов общеобразовательной и общепрофессиональной подготовки в стенах образовательного учреждения с периодами предпрофессио-

нального и профессионального обучения в центрах ученичества, функционирующих самостоятельно или на предприятиях.

Поступление на программы НПО или СПО осуществляется, как правило, по завершении общего (основного) базового образования продолжительностью от 9 до 10 лет. Именно этот уровень предшествующего образования обычно требуется для программ НПО, продолжительность которых варьирует от 1 до 4-х лет.

Что касается программ СПО, то они могут осуществляться как на основе общего базового образования, так и на основе полного среднего образования. В первом случае продолжительность обучения составляет от 3-х до 4-х лет, во втором – 2 (иногда 3) года.

Программы НПО и СПО в рамках общего образования в Европе обычно реализуются изначально раздельно. В некоторых странах возможна интеграция этих программ на начальном периоде подготовки, когда после первого года обучения учащимся ещё предоставляется возможность переориентироваться. Более просто осуществляется переориентация с программ СПО на НПО или с общеобразовательных программ на СПО или НПО. Обратный переход, как правило, всегда сопряжён с большими трудностями.

Каждая страна в Европе организует систему профессионального образования по-разному, однако, абстрагируясь от частностей и несколько упрощая дело, можно выделить три основные модели его организации². Первая модель – это обучение на рабочем месте, то есть известная система ученичества; вторая модель – обучение в учебных заведениях, где наряду с профессиональной подготовкой студенты получают и общее образование, однако эти процессы организуются в отдельных специальных учреждениях. И третья модель – это интегрированный тип, где учащиеся получают образование и профессиональную подготовку в едином учебном заведении, например, английский «*tertiary college*» (третичный колледж) – сравнительно новое национальное изобретение, объединившее послешкольные учебные заведения, дающие общее образование, а также предпрофессиональную и профессиональную подготовку в одном учебном заведении для учащихся 16–19 лет.

Германия – яркий пример организации профессионального образования по первой модели. По второй модели организуют профессиональное обучение Франция, Италия. Швеция представляет собой реализацию третьей модели.

Анализ европейского опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции позволил определить следующие основные тенденции, характеризующие развитие систем начального и последующего профессионального образования в странах Евросоюза:

– переход к отношениям партнерства между государством и предпринимателями в организации профессионального образования и его реализации, что выражается в совместной деятельности органов патроната и министерства образования в обновлении и реорганизации профессиональных сертификатов, типов подготовки, учебных программ, подготовки преподавателей,

² *Олейникова О.Н.* Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах европейского союза. – Казань: ИСПО, 2003. – 252 с.

финансирования обучения, контроля его качества, создания новых форм профессионального обучения – «чередующегося обучения», реформах ученичества и государственных программ обучения молодежи и т.д.;

– «организуемая» диверсификация форм обучения и доступа к рабочей квалификации через государственные и частные профессиональные школы с полным днем, чередующееся обучение в рамках программ для молодежи 16–25 лет, заочное и вечернее обучение, различные формы непрерывного образования;

– растущие вариативность и дифференциация профессионального образования, предоставляемые различными инстанциями, что выражается во введении ступенчатой подготовки в профессиональной школе и ученичестве, развитии системы «накопляемых единиц», позволяющей разбивать подготовку на ряд дискретных, автономных фрагментов, росте числа несертифицируемых видов подготовки регионального, местного, отраслевого масштаба и неформального обучения³;

– общее повышение уровня подготовки в системе профессионального образования, что получает выражение в последовательном повышении статуса профессиональной школы, строгом отборе преподавателей;

– растущая преемственность в организации, содержании, методах обучения с общим образованием и высшим, что выражается в создании в школах классов технологической ориентации, во введении переходных классов для продолжения обучения в вузе и т.д.;

– переход от профессиональной подготовки квалифицированных техников в профессиональной школе к среднему техническому образованию, профессиональная законченность которого реализуется на предприятии, что выражается в превалирующем значении теоретической, общетехнической подготовки в профессиональной школе, растущем объеме и значении сквозных технологий в подготовке квалифицированных кадров, использовании проблемных, исследовательских методов обучения, функционального анализа и других инновационных методов;

– усиление научного характера концепций и теорий обучения, опора на современные достижения науки в дидактическом и методическом обеспечении процесса обучения, что обусловлено расширением исследовательской базы за счет крупнейших научно-исследовательских Институтов и Центров и получает выражение в расширении системных исследований в области подготовки компетентных специалистов, разработке концепций политехнической подготовки, новых дидактических стратегий.

«Человек должен учиться всю жизнь, от колыбели до могилы» – это девиз профессионального образования в объединенной Европе. Здесь пытаются построить разветвленную систему, рассчитанную не только на потенциальных университетских абитуриентов, но и на детей, не склонных к интеллектуальному труду, подростков из малообеспеченных семей, детей-инвалидов с ограниченными возможностями.

С 1997 по 2002 гг. в большинстве европейских стран были приняты новые законы, касающиеся совершенствования системы профессиональной подго-

³ Неформальное обучение может проходить на рабочем месте и в рамках институтов гражданского общества (различных молодежных организациях, профсоюзах и политических партиях), а также в рамках структур, предоставляющих дополнительное образование (спортивные кружки, музыкальные и художественные школы и т.д.).

товки молодежи. Первой ступенью профессионального образования в этих документах считается дошкольная группа (детский сад по-нашему), второй – школа. И только потом все многообразие колледжей, лицеев, курсов.

Во многих школах работают советники по профориентации, готовые обсудить с учащимися их выбор, его последствия, помогающие определить будущую сферу деятельности и оптимальный путь достижения цели. Подростки нередко начинают освоение специальности еще в школе, параллельно с обязательной учебой (особенно если юный возраст не позволяет ребенку уйти из школы).

В целом Европа стремится продлить годы обязательного образования хотя бы до 18 лет (сегодня средний возраст вступления в сферу профессионального образования 15–16 лет), чтобы дать подросткам время разобраться в себе и окрепнуть. Особенно это важно для неблагополучных детей. Длительное школьное образование, по мнению европейского сообщества, несколько выравнивает их шансы на приобретение желаемой профессии. Конечно, речь идет о современном образовании, основанном на компетентностном подходе, индивидуальных планах, широком выборе предметов, овладении основами профессии.

Не секрет, что в профессиональные учебные заведения чаще приходят дети с опытом неудач. Их стараются реабилитировать. Дают возможность в малых группах или индивидуально ликвидировать школьные пробелы, но только те, которые мешают эффективно работать. К примеру, молодому человеку приходится постоянно считать объемы материала, размеры деталей. Считает он медленно, теряет много времени. Ему помогут подтянуть математику. А кого-то научат читать и писать – всякие ученики попадают. Для индивидуальных занятий приглашаются тьюторы – добровольцы из числа более образованных учеников, студентов университета, школьных учителей.

Профессиональная подготовка длится от полугода до 4–5 лет, в зависимости от выбранной специальности, уровня общего образования.

Ведущей тенденцией в области реформирования содержания профессионального образования является укрупнение профессиональных областей, объединяющих группы пересмотренных и обновленных специальностей, по которым осуществляется обучение. В Германии сегодня обучение осуществляется по 373 законодательно утвержденным учебным профессиям (ранее 606); в Дании имеется 7 широких направлений профобучения (ранее 90), которые объединяют 85 программ специализации; в США с середины 90-х гг. существующие профессии объединены в 16 широких профессиональных областей⁴.

В европейских странах существует несколько – от 3 до 17 – уровней, программ послешкольного довузовского образования, отличающихся друг от друга по четырем критериям: прохождение академической или общеобразовательной программы, получение профессиональной или технической подготовки. Есть лицеи, дающие одновременно и академическую, и общеобразовательную подготовку, и профессиональные, и технические навыки. Подросток становится квалифицированным специалистом среднего звена, имеет право поступать в институт. Другие учебные заведения готовят на более низком уровне. Закончив их, можно пойти в другое среднее специальное учебное заведение с более сложной программой, но нельзя стать студентом

⁴ *Кудряшова Н.В.* Мультикультурное общество и вопросы образования молодых. – М., 2005. – 168 с.

университета, высокооплачиваемым сотрудником. Молодые люди или сразу начинают трудовую жизнь, освоив простейшие навыки, или тратят время на приобретение высокой квалификации, получение академических знаний.

Есть так называемые открытые учебные заведения, где преподавание ведется по нетрадиционным программам, методикам, по особому графику. Последнее время они стали более популярны, чем традиционные училища и лицеи. Разнообразие форм обучения, уровней сложности позволяет каждому выпускнику найти подходящий способ продолжить образование в соответствии со способностями, желаниями, жизненной ситуацией. Причем не обязательно двигаться последовательно, со ступеньки на ступеньку. Интенсивные курсы приведут к цели быстрее.

Многое делается для того, чтобы оценить, сертифицировать опыт, знания, полученные подростком самостоятельно, вне формальных рамок. Существует специальная система, позволяющая при наличии определенного стажа работы или сданных экзаменов получить диплом, подтверждающий профессиональную квалификацию и облегчающий конкуренцию на рынке труда. Известно, что диплом – очень важная вещь, не менее важная, чем сами знания. Среднее профессиональное образование во многих странах (Австрия, Швеция, Франция, Португалия) сегодня становится базой для высшего. Модульная система преподавания предметов позволяет плавно пересаживаться с парты среднего специального учебного заведения (например, лицея) на университетскую скамью.

Для этого создается и специальное расписание, учитывающее рабочий график студента, и широко используется дистанционное обучение, опирающееся на компьютерные технологии. Здесь на первый план выходит тьютор, помогающий подростку выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. Дистанционное обучение принято, прежде всего, в Великобритании⁵. Среди европейцев 15–25 лет работников-студентов в среднем около 20%. В возрасте 25–30 лет совмещают работу и учебу лишь 4%. В Германии, Дании, Нидерландах – до 50%. В тех странах, где не предусмотрена необходимая поддержка (например, во Франции), удается учиться и работать одновременно по специальности только одному из 10 молодых людей.

Современные информационные технологии, бурное развитие дистанционного обучения сделали национальные границы абсолютно прозрачными для образовательных услуг. Сформировался единый мировой образовательный рынок, где профессиональные учебные заведения разных стран предлагают свои образовательные «продукты» и услуги всем студентам сразу, не ограничивая себя национальными границами. Знаменитые рейтинги Financial Times лучших бизнес школ теперь включают не только учебные заведения США, но и Испании, Германии, Франции, Великобритании. Работодатели во многих странах Европы при приеме на работу выпускников все больше обращают внимание на опыт учебы, жизни и работы за рубежом, поскольку это свидетельствует об адаптивных возможностях кандидатов, широте кругозора, навыках общения с представителями разных культур.

Отсутствие или ограниченность предложения образовательных услуг определенного уровня и качества в отдельных регионах способствует рос-

⁵ Глазунов А.Т. Тенденция развития профессионального образования Великобритании на рубеже XX–XXI веков. – М., 2005. – 205 с.

ту спроса на международном рынке. Причем, интерес к рынку проявляют как традиционные учебные заведения, так и корпоративные провайдеры образовательных услуг из коммерческого сектора. Транснациональное образование превращается в крупный бизнес, использующий зарубежные и офшорные кампусы, франчайзинг и дистанционное обучение. Эти новые методы предложения образовательных услуг ставят вопрос о контроле качества образования, предоставляемого из-за рубежа или по компьютерным сетям, а также вопрос защиты и безопасности информации.

Международные рынок образовательных услуг работает не только с потребителями из регионов со слабо развитым предложением образования, но и со студентами развитых стран, желающими получить зарубежные дипломы. Свидетельство тому – активизация австралийских и американских вузов на образовательном рынке Европы и России.

Все перечисленные изменения вызвали необходимость международных мер, направленных на укрепление конкурентоспособности профессионального образования не только отдельных стран, но и целых регионов, и актуализировали проблемы качества получаемого образования, что отражено в документах Болонского и Копенгагенского процессов.

Качество в сфере профессионального образования является многомерной конструкцией, в которую включены все его функции и виды деятельности: учебные и научные, кадровые и материально-финансовые и другие. В странах ЕС государство гарантирует гражданам и обществу качество профессионального образования и объективную оценку деятельности учебных заведений по реализации образовательных программ посредством введения государственных стандартов, в которых представлены квалификационная характеристика специалиста, требования к обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускника по специальности, включая требования к итоговой государственной аттестации специалиста. Главный вектор этих требований направлен на широкий спектр ключевых компетенций выпускника, понимаемых с точки зрения реально достигнутого профессионализма, а не абстрактных конструкций профессии. Оценивается деятельностная сторона реальной готовности выпускников к жизни и работе в широком контексте научно-информационных, экономических, социальных, этико-психологических факторов и условий.

Выделяются две группы аспектов (факторов) качества: достигнутое качество и обусловленное качество, подразделяемых на четыре перспективных направления качества (перспективы эффективности, учебы, сохраняющих стандартов, менеджмента) и двенадцать подкатегорий, каждая из которых раскрывается посредством конкретного набора взаимодополняющих требований⁶. В развитых странах ЕС поставлен вопрос о формировании международных эталонов качества профессионального образования. С этих позиций особый интерес представляет опыт Нидерландов, где с 1990 г. наблюдается существенный прогресс в области измерения качества и его совершенствования. Началом этому эволюционному процессу послужило введение системы внешней оценки качества. В этом контексте развитие методов измерения качества, не говоря

⁶ «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве». Европейская Ассоциация Гарантии Качества в Высшем Образовании. Берлин, 2003.

уже о развитии организационной культуры и структур, внесло ощутимый вклад в обновление образования в целом. На всех уровнях измерение качества оказывает все большее влияние на эволюцию системы профессионального образования, включая традиционную общепринятую практику.

Российским исследователям необходимо продолжить изучение различных механизмов управления качеством, разрабатываемых в рамках Копенгагенского процесса («Рамка» обеспечения качества, модель всеобщего управления качеством, модель самооценки учебного заведения), и рассмотреть возможность их адаптации к российскому контексту. Оценка как механизм управления качеством позволяет решать несколько задач⁷. Во-первых, она направлена на повышение качества обучения, во-вторых, – поддерживает обратную связь между процессом обучения и обучающимися, в-третьих, – обеспечивает адекватное соответствие результатов обучения реальным потребностям рабочего места/рынка труда. Важнейшим параметром оценки качества деятельности профессионального учебного заведения является качество обучения, которое целесообразно измерять тремя основными показателями: возможностью трудоустройства выпускников; улучшением взаимосвязи спроса и предложения в сфере обучения; расширением доступа к обучению при особом внимании к проблемным группам на рынке труда.

Для оценки качества деятельности учебного заведения необходим отбор адекватных индикаторов исходя из следующих соображений. Во-первых, индикаторы должны стимулировать учебные заведения к использованию систем управления качеством. Во-вторых, они должны обеспечивать связь деятельности в области управления качеством с общими задачами, поставленными перед системой профессионального образования. В роли индикаторов (для измерения качества учебного заведения) с учетом европейского опыта рекомендуется использовать следующие:

- наличие в учебном заведении системы управления качеством,
- инвестиции в обучение преподавателей,
- доля обучающихся из социально незащищенных групп и лиц с ограничениями здоровья,
- процент обучающихся, завершивших курс обучения,
- трудоустройство выпускников (в течение 6 месяцев после окончания обучения),
- использование освоенных умений на рабочем месте (мнения работодателя и работника),
- наличие механизмов для адаптации программ обучения к изменяющимся требованиям рынка труда,
- расширение доступа к обучению за счет использования эффективных моделей профориентации и консультирования.

В качестве основного механизма внедрения и поддержания системы управления качеством профессионального учебного образовательного заведения целесообразно использовать структурированный процесс регулярной самооценки на основе международных стандартов качества, в том числе и рейтинговой модели качества Европейского фонда управления качеством,

⁷ *Мухаметзянова Г.В.* Профессиональное образование: проблемы качества и научно-методического обеспечения. – Казань: «Магариф», 2005. – 319 с.

которая хорошо адаптируется с целью системного управления качеством и самооценки российских образовательных учреждений.

Несомненно, сейчас наступил тот момент реформирования мировой системы профессионального образования, когда национальная обособленность учебных заведений все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами интернационализации и глобализации. Вместе с тем, глобализация является одновременно и угрозой, и возможностью для национальных систем профессионального образования. Обострение конкуренции между учебными заведениями, появление угрозы со стороны новых провайдеров образовательных услуг (тренинговых компаний, телекоммуникационных компаний, предлагающих дистанционные программы, корпоративных профессиональных школ) заставляет учебные заведения развивать новые формы международного сотрудничества. Перед каждым национальным учебным заведением стоит задача сделать свои квалификационные степени понятными и признанными не только студентами и работодателями в своей стране, но и привлекательными для иностранных граждан и организаций, поскольку экспорт образования превратился в исключительно выгодный вид бизнеса. Этой цели можно достичь только через целенаправленные действия по интернационализации профессионального образования, включающие мобильность студентов и преподавателей, интернационализацию учебных планов и программ, создание международных профессиональных сетей и соглашений о сотрудничестве, использование международных систем контроля качества и аккредитации.

Таким образом, проведенный проблемно-страноведческий анализ реформирования систем профессионального образования позволил сделать вывод, что во всех изученных странах признается первостепенная значимость профессионального образования как связующего звена в общей структуре образования в рамках реализации концепции «Образование в течение всей жизни», прямым связующим звеном с международным рынком труда.

XXI век не случайно называют «веком образования». В современном мире, нуждающемся в гармонизации отношений человека со всем, что его окружает, именно, образование позволяет выработать новый взгляд на жизнь, только образование способно стать уникальной общемировой системой ценностей, признаваемой в любой точке Земли. И именно образование должно стать той движущей силой, которая объединяет представителей разных стран и континентов в деле сохранения планеты и человеческой цивилизации.

§6. РАЗВИТИЕ ОТРАСЛЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИК

Наряду с общей профессиональной педагогикой в последнее время стали стремительно развиваться отраслевые профессиональные педагогики. Во многих ВУЗах созданы специальные кафедры технической, технологической, железнодорожной, медицинской и др. педагогики.

Далее в порядке общего знакомства читателя с этими направлениями приводятся три примера отраслевых профессиональных педагогов в кратком изложении.

6.1. Инженерная педагогика. Инженерная педагогика предстает как самостоятельная отрасль научного знания, взаимодействующая с техническими науками. Ее характеризуют межнаучная коммуникация, многозначность, широта предмета. В ней смыкаются различные подходы, для реализации которых необходимы специфический исследовательский аппарат, применение системных разработок, использование методов смежных наук. Все это характеризует инженерную педагогику как фундаментальную и прикладную науку.

Инженерная педагогика исследует специфические цели инженерного образования, его содержание, формы, методы и средства обучения будущих инженеров.

Цели инженерного образования обуславливаются потребностями в специалистах нового типа для наукоемких, культуроемких производств, научно-производственных комплексов, конструкторских и проектных учреждений. Такие специалисты должны сочетать в себе функции научного работника, проектировщика, конструктора, изобретателя, а самые элитные кадры – инженера-системника, способного на межпредметной основе целостно представлять исследуемый объект, видеть его системные связи с другими объектами. Сегодня высшая техническая школа делает акцент главным образом на естественнонаучные, общепрофессиональные и специальные знания, позволяющие создавать и эксплуатировать технические объекты. Но будущим инженерам необходимы также знания и умения, составляющие социальную, культурную, нравственную компетентность специалиста, осознание возможных последствий воздействия технических устройств на человека и природу. Более того, без опережающего интеллектуального, духовного развития невозможно успешно развитие техники и технологии. Известно, что человеческий фактор (духовный и эмоционально-ценностный потенциал личности) является исходной производительной силой.

К формам организации подготовки инженерных кадров можно отнести следующие: а) связанные с теоретическим обучением – лекции, семинары, консультации; б) направленные на практическую подготовку – лабораторные практикумы, деловые игры, производственно-технические ситуации, производственная практика; в) самостоятельные внеаудиторные занятия, курсовое и дипломное проектирование. Интеграция науки, производства и образования стимулирует появление новых форм организации обучения в условиях производства, конструкторских бюро, НИИ, где студенты старших курсов выполняют производственные задания по проектированию, конструированию, разработке и эксплуатации реальных технических объектов, общаются с членами производственного коллектива.

Многообразие методов обучения в техническом вузе и их специфику обуславливают выполняемые инженером функции и соответствующие профессиональные умения:

– проектировочные – создание технических систем, объектов, текущее и перспективное планирование профессиональной деятельности, проектирование систем управления и контроля;

– конструктивные – выполнение эскизов, чертежей на изготовление изделий, ведение технологического процесса в соответствии с техническими условиями, определение системы мероприятий для устранения неполадок;

– гностические – чтение технических эскизов, чертежей, карт, выявление возможностей и условий выполнения предстоящей работы, определение технических характеристик оборудования.

Подготовка элитных инженерных кадров требует применения теоретических методов: нахождения новых идей (дивергенция, трансформация, конвергенция), конструирования теорий, использования поисковых лабораторных работ, решения ситуационных производственных задач и др. Продуктивен метод коллективной генерации идей, основанный на стимулировании творческой деятельности специалистов в процессе совместного обсуждения конкретных проблем.

Ранее в мире не существовало системы подготовки преподавательских кадров для технических дисциплин. Впервые требования к преподавателю инженерных дисциплин сформулировала Международная ассоциация инженерного образования. Она же стала продвигать эту идеологию во всем мире. Это общество по инженерной педагогике было создано в 1972 г. Оно объединило единомышленников, которые утверждали, что подготовить преподавателя для инженерного ВУЗа – это нечто особое, чем подготовить преподавателя для классического университета. Российское отделение этого сообщества создано в 1995 г. Создано двенадцать центров в разных ВУЗах страны: от Дальнего Востока до Санкт-Петербурга. Восемь из них уже получили международную аккредитацию. Инженерная школа страны начинает понимать, что, только объединив усилия, она может представлять силу, стать конкурентоспособной.

6.2 Медицинская педагогика. В последние годы все чаще говорят о медицинской педагогике как о самостоятельной системе знания, являющейся, прежде всего и бесспорно, педагогикой в ее классическом понимании, но, в силу специфики медицинского образования, акцентирующей те или иные элементы дидактики и теории воспитания. Это, с одной стороны, те знания, которые помогают врачу объяснить пациенту его состояние, убедить в необходимости лечения и выполнения конкретных рекомендаций. С другой стороны – преподавателю медицинского вуза необходимо использовать те методы, формы и средства обучения студентов-медиков, которые должны в максимальной степени содействовать развитию знаний, умений и навыков (можно говорить о профессиональных компетенциях), которые способствуют становлению квалифицированных специалистов.

Медицинская педагогика, как и любая система знания, претендующая на статус самостоятельной прикладной науки, имеет свой объект и предмет исследования, свои специфические методы и средства. Прежде всего, и педагогика, и медицина имеют единый объект исследования – это человек. Если педагогика решает задачи становления и развития обучающегося, в том числе и в медицинском вузе, то задачей медицины является жизнедеятельность и жизнеспособность человека. При этом, у врача должно быть сформировано понимание того, что то или иное состояние больного обусловлено целым комплексом факторов и обстоятельств, среди которых – особенности характера и темперамента, разнообразные влияния внешней среды, медико-биологические факторы и т.д. Иными словами, медицинская педагогика – комплексная система знаний, интегрирующая основы педагогики и элементы знаний медицинского характера.

В качестве примера обратимся к квалификационным характеристикам, составленным на основе ГОСВПО по специальностям *лечебное дело* и *меди-*

ко-профилактическое дело. Из квалификационной характеристики по специальности *лечебное дело* следует, что врач данной специальности должен быть готов к решению следующих задач:

- организовывать работу подчиненного ему медицинского персонала;
- вести работу по медицинскому просвещению здоровых и больных;
- пропагандировать здоровый образ и стиль жизни, значение занятий физической культурой для здоровья;
- применять современные методы научного познания, средства и методы психолого-педагогического воздействия на личность, знания общих и индивидуальных особенностей психики человека.

Выпускник специальности *медико-профилактическое дело* должен уметь:

- изучать показатели физического и психического развития детских и подростковых контингентов и оценивать их медицинское значение;
- организовывать работу подчиненного ему медицинского персонала;
- вести работу по медицинскому просвещению здоровых и больных, пропагандировать здоровый образ и стиль жизни, значение занятий физической культурой для здоровья;
- формулировать цели и задачи гигиенического обучения, выбирать оптимальные формы занятий со слушателями, методы и средства их проведения и контроля;
- применять современные методы научного познания, средства и методы психолого-педагогического воздействия на личность, знания общих и индивидуальных особенностей психики человека.

Даже поверхностный анализ выявляет значительную психолого-педагогическую компоненту в лечебной и профилактической деятельности. Однако очевидно, что одного лишь краткого курса медицинской психологии будущему медику явно недостаточно – необходим курс педагогики в медицинской деятельности.

К числу значимых элементов подготовки врача следует отнести и проблему врачебной этики. Давно известен факт: врачу ежедневно приходится брать на себя огромную ответственность, определяя, что есть Благо, а что – Зло для его пациента, в каждом конкретном случае выявляя границы возможного медицинского вмешательства. Соответствующие, по сути философские, вопросы должны закладываться в курс медицинской педагогики.

Одной из важнейших категорий медицинской этики является *педагогический такт* врача. Его содержание включает умение выбрать правильный подход и стиль общения с больным, определить для себя и реализовать на практике некую разумную степень сопереживания, а также способность «педагогически» предвидеть отрицательные ситуации и оценивать тот «педагогический уровень», на котором применение тех или иных лечебных воздействий дает оптимальный эффект. Обсуждая этот аспект врачебной деятельности, обратим внимание на то, что и врач, и педагог должны владеть некоторыми навыками лица действия и импровизации: обе эти профессии предполагают некий элемент внезапности, неожиданности, поскольку предвидеть заранее все поведенческие и ситуационные обстоятельства общения с «клиентом» практически невозможно.

Определяя содержательное наполнение курса медицинской педагогики, необходимо сказать о том, что сегодня на стыке педагогики и медицины сложились такие «промежуточные» области, как теория восстановительного обучения, рассматривающая применение дидактических средств для восста-

новления тех функций организма, которые были частично утрачены в ходе болезни, а также вспомнить о традиционных областях – логопедии, сурдопедагогике, олигофренопедагогике, психотерапии и т.п.

Укажем и на необходимость включения в курс основ дидактических знаний, которые связаны с обучением населения основам здорового образа жизни, с гигиеническим воспитанием больных и т.п.

В большинстве случаев врач должен уметь работать с больными самых разных возрастов, аккумулируя знания об их психофизических и возрастных особенностях, накопленные психологией, физиологией и преломленные в том или ином виде в различных областях педагогики.

Обратим внимание на два важных качества личности будущего врача, которые необходимо в максимальной степени сформировать еще в стенах ВУЗа. Мы имеем в виду критический стиль мышления (сегодня вполне правомерно говорят о особом *медицинском стиле мышления*) и толерантность.

Медицинский стиль мышления должен быть имманентно присущ деятельности врача любой специализации; он связан с такими ее составляющими, как постановка первичного диагноза, его уточнение в ходе лечения, осмысление его результатов и т.п. Соответствующие методики формирования у студентов теоретических фрагментов медицинского знания, а также практических умений и навыков разработаны и используются при обучении клиническим предметам. На долю медицинской педагогики выпадает задача формирования у будущего клинициста развитого мышления, критического отношению к самому себе, к тем или иным своим действиям по отношению к больному, стремления переосмысливать сделанное – с тем, чтобы в будущем не повторять совершенных ошибок.

В некотором смысле противоположное личностное качество врача – *толерантность* – является сегодня очень важным. Его формирование у студентов ВУЗов решается на основе содержания высшего профессионального образования и конструирования специфических форм организации учебно-познавательной деятельности студентов. В медицинской педагогике толерантность означает такие качества, как умение сопереживать больному, понимать и в определенной степени прощать больному те или иные отрицательные эмоции, поведенческие проявления, с которыми так или иначе приходится сталкиваться каждому врачу.

Таким образом, медицинская педагогика становится последние годы все более востребованной для образования и воспитания современного врача как в рамках медицинского ВУЗа при обучении студентов, так и в условиях последипломного образования.

6.3. Педагогика туризма. Собственно педагогические основы развития системы профессионального образования в сфере туристской деятельности возникли в ходе длительного исторического процесса, социально обусловившего формирование в России в конце XVIII – в течение XIX и до середины XX столетия научных предпосылок для возникновения различных общественно-организованных движений, структур и объединений, в рамках которых реализовывалось все многообразие подходов, пониманий и получившие во II половине XX в. дальнейшее становление в качестве базовых принципов обучения и воспитания туристских работников и кадров.

Сложившаяся к началу 90-х гг. XX столетия профессионально-квалификационная структура российского туризма стала результатом рус-

ской педагогической мысли, советской педагогики и дидактики, социально-ориентированного участия общественных движений молодежи, трудящихся, ветеранов и научно-творческой интеллигенции.

Следует уточнить ряд моментов, связанных с пониманием педагогических основ профессионального туристского образования, а именно:

– опыт общественных организаций по формированию систем туризма и туристского образования должен быть учтен как исторический урок, так и в качестве актуальной задачи резкого роста, пополняемости и обновления кадров организаторов, функционеров, работников, специалистов, персонала, занятых в туристско-гостиничном комплексе и общероссийских общественных туристских организациях;

– суть непрерывной системы профессионального туристского образования затрагивает: конкретные направления, принципы, условия, критерии, оценки, методы обучения и воспитания и сам характер обеспечения и реализации содержания туристского образования;

– для формирования компетентности и профессионализма актуально расширение и обязательность непрерывности образования. Данное требование выступает неременным условием подготовки и переподготовки всех категорий, должностных и общественных групп кадров, составляющих профессионально-квалификационную структуру туризма;

– важно межсистемное и межпредметное взаимодействия теории, методики и практики туристского образования с конкретным сектором экономики (индустрией туризма) и социальной активности (туристской деятельностью).

Анализ отечественного и зарубежного опыта дает возможность выявить четыре компонента, также составляющих педагогическую базу педагогики туризма, его дидактику и профессиональную суть подготовки специалистов туристского оперейтинга (оперативного сектора туризма). Это:

1) типы профессионально-квалификационной структуры туризма;

2) зарубежный опыт формирования педагогических систем индустриального туризма, гостеприимства и стратегического менеджмента, школа лингвострановедения туристских связей и международных информационных систем и технологий туризма;

3) приоритеты образовательной системы социально-туристского оперейтинга;

4) профессиографическая характеристика как методический принцип подготовки специалистов и менеджеров туризма, туристских связей, отношений, обменов и контактов.

Содержание профессиональной деятельности специалистов туристского профиля обуславливает необходимость пересмотра образовательных стандартов, а также введение новых, например, «Туризм и рекреация», «Менеджмент туризма и спорта», «Культура и туризм», используемых в подготовке менеджеров, туроператоров, технологов туризма.

Социально-педагогический феномен отечественного туризма, состоявшийся в 60–80-х гг. на пространстве СССР, выявил целесообразность – и в этом суть педагогической концепции и теоретических основ российского туристского образования – функционирования общественно-квалификационной структуры кадров и актива, занятого в различных программах социального туризма: детско-юношеский, спортивно-оздоровительный, молодежный, семейный, для трудящихся и научно-творческой интеллигенции,

культурно-познавательный, бальнеологический, эколого-оздоровительный, туризм для военнослужащих, паломников, самодеятельный и квалифицированный, для соотечественников, а также обмена в рамках творческого, межнационального и международного сотрудничества и, наконец, туристско-краеведческой и экспедиционной работы.

Все это многообразие стало возможным в результате разившейся системы подготовки общественных кадров и актива, необходимость в которых не исчезла и сегодня. Возрождение попыток и усилий к восстановлению социального туристского пространства вызывает потребность в дальнейшем развитии единства социальной структуры кадров и актива с видами и степенью их квалификационной обученности. Социально-квалификационная структура – уникальный опыт СССР и Российской Федерации, не имеющий аналогов в мировой практике, – сама в своей совокупности требует научно-педагогического осмысления своего нового теоретического фундамента, каковым выступает **валеология** – наука о здоровом образе жизни, и **общественная анимация**, включая социальный туризм.

Валеология, как показали исследования, обуславливает научную основу и теоретический базис для формирования концепции общественной анимации как практического метода воспитания и занятости общественного туристского актива, его обучения, поскольку функция и задача этих кадров и актива – досуг, оздоровление населения с учетом запросов различных социальных групп, включая подростков, молодежь, лиц среднего и пожилого возраста.

Исходя из возрастных и индивидуальных возможностей и способностей туристского актива и кадров (аниматоров), можно сгруппировать основные виды анимационной деятельности: спортивно-оздоровительный досуг, познавательно-экскурсионная деятельность и туристская миграция (путешествия, походы, передвижения). При этом все перечисленные виды создают то необходимое многообразие дидактических и методических основ, призванных сформировать специализированные и квалификационные рамки подготовки профессионалов и специалистов, вовлеченных в сферу общественной туристской деятельности, как организаторов и функционеров туристского воспитания и передвижений.

Валеология и общественная анимация образуют то поле теории и методики профессионального туристского образования, которое выступает как часть педагогической концепции профессиональной подготовки специалистов, кадров и актива и одновременно в качестве базиса для формирования современных образовательных стандартов и учебных программ.

Непрерывный характер системы профессионального туристского образования вызван целью ее функционирования, введением новых и разнообразных программ обучения, становлением сложившихся и вновь возникающих звеньев, структур, фрагментов и компонентов системы, повседневым учетом внутренних и внешних факторов развития туризма и его педагогических и социально-образовательных основ и функций. В процессе развития системы должны объективно развиваться и усиливаться тенденции к: 1) социально-профессиональной ориентации, методическому руководству и обеспечению имеющихся подсистем обучения и воспитания; 2) взаимосвязи уровней и стадий обучения (довузовское – вузовское – послевузовское); 3) развитие различных типов организации обучения (стационарное или с отрывом от работы, дистантное, интерактивное, занятие без отрыва от работы,

сертификационное, включая заочную и вечерние формы, индивидуальную самоподготовку, обучение в свободное от основной и непреложной деятельности время); 4) регулярное обновление методов и подходов к обучению (нормативно-информационный, программно-целевой, туристско-производственный, включая стажировки и различного рода практики).

Развитие непрерывной системы небюджетных образовательных учреждений в туризме – одно из перспективных и реальных педагогических направлений подлинного реформирования российского образования в сфере туризма. Его педагогическая концепция – демократизация, гуманизация, интеграция, непрерывность, гуманитаризация, фундаментализация, индивидуализация, профессионализм – являются основополагающими принципами для построения всего комплекса непрерывной системы профессионально-образовательного процесса, центром которой выступает, в частности, Российская международная академия туризма – Туристский университет, своеобразный научно-педагогический комплекс, отвечающий требованиям современной туристской деятельности.

6.4. Профессиональная лингводидактика. Профессионально-квалификационные характеристики представителей практически любой профессии говорят о том, что сегодня современному специалисту не обойтись без владения определенным уровнем иностранного языка. Иностраный язык все больше превращается в *язык для специальности*. И целью обучения иностранному языку становится не столько формирование способности к межкультурному общению, сколько формирование способности к профессиональной коммуникации в поликультурном пространстве.

Примечательно, что, если межкультурная компетенция специалиста вскрывает различие культур и воспитывает толерантность по отношению порой к противоречивому восприятию одного и того же явления у разных народов, то профессиональная компонента позволяет обнаружить больше сходств, чем различий. Языки науки, технологии, бизнеса, а термины в особенности, скорее роднят представителей разных профессий, чем разъединяют, и достижения в определенной области знаний вызывают интерес специалистов всего мира независимо от национальной принадлежности.

Таким образом, объективная социальная потребность миллионов инженеров, ученых и представителей других профессий в овладении языком как средством международного обмена профессиональной информацией и опытом, а также накопленный опыт обучения иностранному языку в профессиональных образовательных учреждениях неязыковых специальностей продиктовал необходимость актуализации цели и модернизации содержания обучения иностранному языку специалистов, выработки и теоретической систематизации объективных знаний о стремительно расширяющемся применении иностранного языка в профессиональной сфере. Удовлетворить эти потребности призвана *профессиональная лингводидактика*.

Целью профессионально-ориентированного обучения иностранному языку является формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции. Конкретизация и актуализация компонентного состава коммуникативной компетенции привела к обновленной модели обучения иностранному языку для специальных целей, которая включает такие компоненты, как общеобразовательный, стратегический, лингвистический, дискурсивный, информационный, межкультурный, бизнес (деловой) – общие (ин-

вариантные) для всех специальностей и специальный (вариативный) компонент – для отдельных видов профессиональной коммуникации.

Изменились и требования к проектированию *содержания* обучения в системе непрерывного профессионального образования, которое реализуется в лингвопрофессиональной обучающей среде, которая включает как лингвистические, так и экстралингвистические компоненты содержания профессионально ориентированного обучения, учитывающие междисциплинарную интеграцию, взаимодействие традиционных и активных методов обучения.

Система непрерывного иноязычного обучения в сфере профессиональной коммуникации представляет собой целенаправленное динамичное рациональное построение непрерывного обучения иностранным языкам специалистов всех профилей от начального профессионального образования до последиplomного иноязычного совершенствования с учетом индивидуальных способностей и возможностей, мотивации и потребностей в профессиональном росте. Структура системы гармонизирована с европейскими требованиями к уровням владения языком и построена по модульному принципу. Отбор *форм и методов* профессионально ориентированного обучения иностранному языку (конкурсы научных работ, переводы и рефераты по специальности, олимпиады, викторины, проекты, публичные выступления на научных семинарах и конференциях) направлен на интеграцию заданий проблемного, творческого и исследовательского характера, моделирование профессиональной деятельности, развитие критического и профессионального мышления. При этом обучение, проводимое на стыке иностранного языка и дисциплин специальности, фиксирует уровень иноязычной профессионализации, готовность будущих специалистов вступать в профессионально-деловое общение с учетом лингвокультурологических особенностей страны изучаемого языка.

В контексте профессиональной лингводидактики изменяется и *преподаватель иностранного языка*. Его специфичная деятельность определяется умением проводить анализ потребностей, на основе которых проектируется специальная программа–модуль и отбирается, а при необходимости и разрабатывается соответствующий учебно-методический комплекс. Все это требует от преподавателя устойчивого интереса и профессиональной компетенции в профильной специальности. При этом активная интеракция преподавателя иностранного языка со специалистами конкретной профессии расширяет его профессиональную компетенцию.

Таким образом, профессиональная лингводидактика служит ориентиром создания программ и курсов непрерывного иноязычного обучения для любой профессиональной сферы, способствует, с одной стороны, подготовке современного специалиста, обладающего таким уровнем и качеством иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволяет ему быть мобильным, востребованным и конкурентоспособным в стремительно меняющемся современном мире, а с другой – подготовке компетентного преподавателя иностранного языка для работы в профессиональных образовательных учреждениях неязыковых специальностей. Принципы и категории профессиональной лингводидактики, в свою очередь, могут служить теоретической основой для нового лингводидактического подхода в профессиональном образовании.

ГЛАВА 2. ПРОЦЕСС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

§1. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Педагогический процесс представляет собой совокупность последовательных и взаимосвязанных действий педагогов и обучающихся, направленных на сознательное и прочное усвоение последними системы знаний, навыков и умений, формирование способности применять их на практике.

Педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием основных его компонентов: **содержанием, обучением, преподаванием, воспитанием.**

Учение – это систематическая и сознательная учебная деятельность обучающихся по овладению знаниями, навыками и умениями, в ходе которой происходит развитие их познавательных и созидательных сил и способностей. Процесс учения является разновидностью познавательного процесса, протекающего в специфических условиях.

Познание – сложный, развивающийся процесс. В процессе опосредованных ощущений, восприятий, активного изучения объективной действительности у обучающихся возникают определенные представления о тех или иных явлениях, предметах, процессах.

Важнейшее и неперенное условие успешности учения – *активность* познавательной деятельности обучающихся. Активность следует рассматривать как качество учебной деятельности обучающегося, которое проявляется в его отношении к содержанию и процессу учения, в стремлении к эффективному овладению знаниями и умениями, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебных целей, формировании умений получать эстетическое наслаждение от их достижения. Характер и степень активности обучающихся могут быть различными, но процесс обучения невозможен, если обучающиеся будут пассивны.

Познавательная активность оказывает влияние и на становление личности обучающегося, на его отношение к самому себе, к своему труду, к другим людям, к обществу, к производству, к окружающей природе.

Важнейшей специфической особенностью педагогического процесса в профессиональном образовательном учреждении является практическое (производственное) обучение, составляющее главный его компонент. При этом процесс учения в ходе практической подготовки существенно отличается, поскольку основная цель производственного обучения – формирование у обучающихся основ профессионального мастерства в области определенной профессии.

Говоря о взаимодействии педагога и обучающегося, о единстве преподавания и учения, нужно иметь в виду, что при этом руководящей и управляющей стороной является педагог. Именно он воздействует на обучающегося, сообщает ему знания, формирует его личность. В то же время как бы активно ни стремился сообщить знания педагог, если при этом нет активной деятельности самих обучающихся по усвоению знаний и умений, если педа-

гог не обеспечил мотивацию и организацию такой деятельности, то процесс учения становится неэффективным, взаимодействие педагога и ученика не функционирует.

Взаимодействие в системе преподавание – учение необходимо рассматривать также с позиций *методов*, т.е. способов осуществления преподавания и учения (см. подробно главу 4). Педагогический процесс не может состояться, если педагог преподает, не сообразуясь с возможностями и деятельностью обучающихся.

Важный компонент педагогического процесса – его *содержание*. Содержание обучения определяется содержанием образования, которое реализуется в ходе педагогического процесса. Содержание образования зафиксировано в документах – государственном стандарте, учебной программе соответствующего предмета и др. (см. подробно гл. 3). В содержании образования воплощены социальные цели, поставленные перед системой профессионального образования по подготовке квалифицированных рабочих и специалистов, следовательно, и цели конкретной педагогической системы. А цель определяет выбор средств (форм, методов, способов организации) ее осуществления. С другой стороны, не только содержание образования определяет ход педагогического процесса, но и, наоборот, закономерности этого процесса влияют на формирование содержания. Отсюда вытекают два вывода.

Во-первых, содержание образования, отражаемое в учебной документации, должно по возможности учитывать реальные условия педагогического процесса. Если не учесть эти условия, его закономерности и принципы при составлении программ и учебников, учебные материалы могут оказаться слишком сложными для обучающихся, нереальными по отводимому учебному времени, их логика не будет соответствовать логике педагогического процесса, его возможностям и условиям.

Во-вторых, логика учебного предмета, как она дана в программах и учебниках, не догма, а только обозначение общего порядка подачи и изучения учебного материала. Подлинный ход педагогического процесса зависит не только от логики предмета, но и от условий, в которых проходит учение (состав и уровень группы, оснащенность, обстановка, морально-психологический климат в группе и т.п.). Учитывая все эти реальные условия и факторы, педагог может и должен вносить определенные изменения в логику предмета, даже если она и совершенна.

Таким образом, педагогический процесс – это целостное педагогическое явление. Все его компоненты тесно взаимосвязаны. Цели образования воплощены в содержание образования, которое определяет формы и методы обучения. Педагогический процесс осуществляется с применением определенных **средств обучения** (см. подробно главу 6). От наличия, качества и состояния средств обучения в значительной, а иногда в решающей степени зависит эффективность всего педагогического процесса.

Общая цель профессиональной школы – разностороннее, гармоническое развитие личности – предполагает единство ее образованности, воспитанности, общей и профессиональной развитости. Исходя из этой цели, педагогический процесс призван осуществлять три основных взаимосвязанных функции – образовательную, воспитательную и развивающую.

Образовательная функция педагогического процесса заключается в формировании у обучающихся системы научных, технических, технологиче-

ских и производственных знаний – фактов, законов, закономерностей, теорий, явлений, процессов; в формировании способностей применять полученные знания, умения и навыки для решения учебных и производственных задач; в формировании у обучающихся общенаучных, политехнических и специальных профессиональных умений; в закреплении, совершенствовании, расширении и углублении полученных знаний, навыков и умений.

Осуществление образовательной функции является основой педагогического процесса. Оно в решающей степени определяет успешность осуществления других функций педагогического процесса.

Воспитательная функция педагогического процесса проявляется в том, что обучение постоянно – независимо от того, как рассматривает этот вопрос педагог – воспитывает обучающихся. Это объективная закономерность педагогического процесса. В воспитательном отношении нейтральным обучение быть не может. Основная задача преподавателя, мастера, воспитателя – максимально использовать воспитательные возможности педагогического процесса для формирования у обучающегося лучших качеств.

В ходе педагогического процесса у обучающихся формируются основы научного мировоззрения, профессиональные убеждения; воспитываются уважение к труду, к людям труда, высокие нравственные качества. Эти функции педагогического процесса включают также воспитание коллективизма, доброжелательности, готовности к социальному общению; воспитание трудовой дисциплины, добросовестности, ответственности, инициативности; формирование норм и правил гражданского поведения.

Воспитывающее обучение предполагает учет личностных особенностей обучающихся, общей характеристики ученического коллектива, целеустремленность в решении воспитательных задач.

Осуществление воспитывающей функции педагогического процесса – не в том, чтобы в познавательный процесс «добавить» воспитательные моменты. Воспитывающее воздействие педагогического процесса заключается, прежде всего, в его направленности, в раскрытии обучающимся связей профессиональных знаний и умений с жизнью, с практикой.

Воспитание в педагогическом процессе обеспечивается, в первую очередь, влиянием на обучаемого личности педагога, а также профессиональным и педагогическим мастерством преподавателя, мастера производственного обучения, отбором значимого учебного материала; высоким научным уровнем преподавания, методами обучения, развивающими активность обучающихся, стимулирующими их самостоятельность в умственном и физическом труде; организацией обучения и труда на основе принципов коллективизма с учетом личностных особенностей каждого обучающегося.

Развивающая функция педагогического процесса обучения проявляется в формировании у обучающихся рациональных приемов мышления: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т.д.; в развитии познавательных и созидательной активности и самостоятельности; познавательных интересов и способностей; воли, настойчивости в достижении цели, умений и привычек к самообразованию, самосовершенствованию; в развитии внимания, памяти, речи, воображения; в формировании культуры учебного и производственного труда.

Формирование знаний, навыков и умений, предусмотренных учебной программой соответствующего предмета, может и должно сопровождаться

таким же формированием интеллектуальных познавательных действий и приемов, составляющих содержание умственного развития. Такое построение педагогического процесса, когда в ходе усвоения и применения знаний и умений систематически и целенаправленно развиваются познавательные и созидательные способности обучающихся, самостоятельность их мышления и деятельности, называют *развивающим* обучением; оно находит все большее применение в практике преподавания общеобразовательных, специальных и общетехнических предметов, в практическом обучении, во внеурочной учебной работе.

Развитие обучающихся – это результат педагогического процесса. Учение является источником развития, оно ведет за собой развитие и всегда идет впереди него. Так, обучение умственным действиям или приемам умственной деятельности осуществляется, как правило, на программном материале. Если это невозможно, то привлекается специальный учебный материал, т.е. решаются учебные задачи, усвоение которых позволяет затем обратиться к основному предметному содержанию, к основным знаниям.

Все эти основные функции педагогического процесса тесно взаимосвязаны и взаимозависимы. Формирование мировоззрения, развитие познавательных и созидательных сил и творческих способностей возможно только на основе усвоения знаний и умений и в тесной связи с ними. В то же время чем выше уровень воспитанности, тем эффективнее обучение, тем выше качество обученности.

Для четкого понимания сущности педагогического процесса важно иметь представление о его **движущих силах**.

Определить движущие силы педагогического процесса можно только с позиций диалектического учения о развитии. Источником познания и развития является единство и борьба противоположностей. Педагогическому процессу также присущи определенные противоположности, отношения между которыми и составляют его противоречия.

Развитие активности и познавательных способностей обучающихся происходит в процессе поиска ответов на появляющиеся у них вопросы, попыток решения задач, выдвигаемых ходом педагогического процесса. При этом постоянно возникают противоречия между познавательными и практическими задачами, которые должны решить обучающиеся, и уровнем их знаний, навыков, умений, умственного, волевого, эмоционального развития. Эти противоречия – движущая сила педагогического процесса.

Педагог, вооружая обучающихся знаниями и умениями, должен последовательно подводить их к все более усложняющимся задачам, регулировать ход педагогического процесса таким образом, чтобы трудность познавательных и практических задач в каждый момент соответствовала возможностям обучающихся. Очень важно также, чтобы познавательные и практические трудности, составляющие противоречия педагогического процесса, были содержательными, осознавались учащимися, а преодоление их было реальной необходимостью. Только при этих условиях обучающиеся будут в состоянии не только осознать противоречие, но и сосредоточиться на нем и найти способ решения.

Характерным для педагогического процесса является также противоречие его *организационных форм*. Сущность этого противоречия в том, что педагогический процесс осуществляется, как правило, фронтально, а каждый обу-

чающийся овладевает знаниями и умениями индивидуально. Это обуславливает необходимость совершенствования путей индивидуализации педагогического процесса.

Для педагогического процесса характерна определенная логика, обеспечивающая оптимально эффективные результаты как усвоения знаний, формирования умений, так и развития познавательных и других способностей обучающихся. Логика педагогического процесса раскрывает его объективную структуру и включает ряд определенных звеньев, каждому из которых присущи специфические функции, отражающие деятельность и обучающихся, и педагога.

Применительно к деятельности обучающихся, т.е. к учению, логика педагогического процесса отражает процесс учебного познания: первичное ознакомление с материалом и его **восприятие**, специальная работа по его **закреплению** и, наконец, овладение материалом, в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Последнее звено предполагает и самоконтроль обучающихся в процессе усвоения знаний и формирования умений.

Применительно к деятельности педагога функции звеньев педагогического процесса следующие:

- постановка цели, мотивация и стимулирование познавательной деятельности обучающихся;
- сообщение обучающимся учебного материала, руководство их познавательной деятельностью при самостоятельном усвоении знаний;
- руководство закреплением и совершенствованием знаний обучающихся;
- руководство деятельностью обучающихся по применению знаний на практике,
- формирование навыков и умений;
- анализ достижений обучающихся, проверка и оценка их знаний, навыков и умений.

Выделение звеньев педагогического процесса носит условный характер и производится главным образом в целях их изучения. В действительности все звенья педагогического процесса взаимосвязаны, взаимообусловлены и рассматривать их нужно в органическом единстве.

Последовательность звеньев педагогического процесса может быть различной в зависимости от его конкретного содержания и целей, но в пределах относительно законченной части учебного материала наличие всех звеньев обязательно. Задача педагога – творчески применять эту схему педагогического процесса, находить его различные варианты, наиболее эффективные и творчески обоснованные пути движения обучающихся к знаниям, навыкам и умениям и развитию их способностей. Правильная логика педагогического процесса характеризуется тем, что в каждом звене обучающиеся осмысливают изучаемый материал, совершенствуют навыки и умения, воспринимают что-то новое.

Каждому звену присущи специфические формы и методы обучения.

Рассмотренная структура и общие закономерности педагогического процесса характерны для профессиональных образовательных учреждений. Вместе с тем на педагогический процесс в них определенное влияние оказывают специфические (в сравнении с общеобразовательной школой) особенности профессионального образования: педагогический процесс происходит

в условиях определенной ориентированности обучающихся на получение конкретной профессии, специальности. Это влияет на мотивы учения, определяет, как правило, повышенный интерес обучающихся к изучению специальных предметов и практического (производственного) обучения.

Существует тесная связь учения с производительным трудом обучающихся, а это определяет общую прикладную профессиональную направленность педагогического процесса, ориентацию на овладение обучающимися умением применять знания для решения практических задач.

Учебный процесс в целом можно рассматривать как совокупность ее системообразующих составляющих (элементов). Так, в зависимости от основной дидактической цели профессионального обучения весь учебный процесс можно разделить на три цикла: *теоретическое обучение, практическое обучение и учебное проектирование*.

Такое разделение профессионального обучения на циклы обусловлено тем обстоятельством, что в дидактическом плане учебная деятельность обучающихся связана с двумя видами человеческой деятельности – *познавательной и преобразовательной*.

Познавательная деятельность направлена на овладение человеком знаниями о внешнем мире, природе, обществе, человеке, знаний о себе самом – теоретическое обучение.

Преобразовательная деятельность направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя, когда речь идет, например, о физическом самосовершенствовании, самовоспитании и т.д.

Преобразовательная деятельность может осуществляться в двух плоскостях, аспектах – реально или идеально. В первом случае происходит действительное изменение материального бытия – природного, общественного, человеческого. Такая деятельность называется *практической*, практикой. Этому аспекту соответствует цикл *практического обучения*.

Во втором случае объект изменяется лишь в воображении – это деятельность *проектирующая*. Ее функция – обеспечивать практическую деятельность опережающими и направляющими проектами, планами, образами действий. Проектирующей деятельности соответствует *цикл учебного проектирования*.

Доминантная цель теоретического обучения – теоретическое освоение профессии, то есть усвоение системы профессиональных знаний о технике, технологии, экономике, планировании, организации и управлении производством. Доминантная цель практического обучения – формирование системы профессиональных умений и навыков, то есть практическое освоение профессиональной деятельности. Доминантная цель учебного проектирования – формирование системы умений проектирования профессиональных систем: технических, технологических, экономических и т.д.

Процесс теоретического обучения в своей основе строится в соответствии с целью в логике усвоения знаний, практического – в логике формирования профессиональных умений и навыков, процесс учебного проектирования строится в логике формирования профессиональных проектировочных умений и навыков.

При этом, однако, нельзя противопоставлять эти три цикла обучения. Фундаментально-познавательная деятельность имеет свою теорию и свою

прикладную часть. Поэтому теоретическое обучение обеспечивает не только формирование знаний, но и умений и навыков. В то же время и практическое обучение не сводится только к формированию умений и навыков. Оно имеет и свою стройную явно выраженную теорию. То же самое относится и к учебному проектированию.

Для обозначения различных видов учебных практик в их совокупности используют два термина: «*практическое обучение*» и «*производственное обучение*». В основном эти понятия совпадают. Но между ними имеется некоторая разница. Для того чтобы уяснить сущность этого различия, обратимся к соотношению таких понятий, как производительный труд и общественно-полезный труд.

Общественно-полезный труд – понятие более широкое, чем производительный труд. Он включает в себя еще и непроизводственные виды деятельности в сфере культуры, науки, управления и обслуживания. К ним относятся труд педагога, ученого, артиста, врача, юриста и т.д.

В связи с этим и различают практическое и производственное обучение.

Например, обучение конкретным видам деятельности будущего токаря, техника-механика, агронома и т.д. именуют производственным обучением. В то же время практическое обучение будущего учителя, юриста, врача, музыканта и т.д., как правило, не называют производственным обучением. Так, например, практическое обучение будущего педагога называют педагогической практикой.

§2. ПРИНЦИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как известно, принцип вообще – это руководящее правило. Принципы обучения направляют деятельность педагогов, реализуя нормативную функцию дидактики, в том числе профессиональной дидактики.

В профессиональном обучении имеют место как *общедидактические* принципы обучения, так и *специфические принципы профессионального обучения*.

Рассмотрим сначала общедидактические принципы обучения.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения выражает необходимость целенаправленно формировать у обучающихся основы мировоззрения и нравственности, способствовать развитию личности каждого обучающегося. В его основе лежит объективная закономерная связь между обучением и воспитанием. Характер и результаты воспитания в процессе обучения, степень влияния обучения на развитие обучающихся и направленность этого развития определяются целями, содержанием, методами и организационными формами обучения и личностью педагога.

Принцип воспитывающего и развивающего обучения обязывает последовательно подводить обучающихся к доступным их пониманию обобщениям мировоззренческого характера: представлять все изучаемые явления в изменении, развитии и взаимосвязях, раскрывать причинные основы явлений природы, общества и человека. Необходимо также включение обучающихся в практическую деятельность, чтобы на основе осмысления действительности они принимали посильное участие в её преобразовании.

Принцип связи обучения с жизнью способствует формированию мировоззрения обучающихся, повышает значимость учебной деятельности в их соз-

нании, придаёт ей осмысленный характер и тем мобилизует волевые усилия для учения; способствует конкретизации знаний и формированию умения применять их в практике. Реализация этого принципа в методах и формах обучения предполагает, что обучающиеся приобретают знания не только из живого слова преподавателя и из книг, но и из своей личной практики. Наибольшую ценность для обучения имеет такой труд, который выполняется не механически, а сознательно, органически соединяясь с теорией, помогая осмыслить процесс и результат труда.

Принцип научности и посильной трудности обучения указывает на необходимость учёта возрастных возможностей обучающихся в процессе приобретения их к научному знанию. Принцип научности целесообразно рассматривать в единстве с требованием доступности, но при этом доступность следует понимать как меру посильной трудности. Принцип научности приобретает в этом случае не абстрактный, а конкретно-содержательный смысл, а принцип посильной трудности становится мерой умственной и физической нагрузки обучающихся.

Научные знания непрерывно расширяются в своём объёме, способности же обучающихся к усвоению знаний хотя и возрастают, но однако не в той мере, в какой объём знаний. Чтобы обеспечить овладение идеями современной науки, необходим тщательный отбор самого существенного содержания науки для образования молодёжи. Расширение познавательных возможностей обучающихся происходит в процессе последовательного усложнения учебных и практических задач.

Наука – развивающаяся система; истинность её положений в каждый исторический период относительная, поэтому в содержании образования должны в разумной мере найти отражение важнейшие факты истории науки. Историзм – одно из требований изложения теорий в обучении.

Принцип систематичности и последовательности обучения. Принцип систематичности тесно связан с важнейшей характеристикой развитого ума – системностью мышления и реализуется прежде всего в содержании образования: в учебных предметах отражаются логические связи между явлениями реальной действительности, раскрываемые в соответствующих науках. Но дидактическая система учебного предмета не является простой копией системы научной, она подвергается изменениям, обусловленным закономерностями развития обучающихся. Разобщённое изучение отдельных предметов не может обеспечить формирование в сознании обучающихся целостной картины мира. Для того чтобы преодолеть такую разобщённость в содержании программ и учебников предусматриваются внутриспредметные и межпредметные связи, а в учебный план включаются предметы интегративного характера, включающие сведения из разных наук. Принцип систематичности и последовательности, проектируемый в учебных планах, программах и учебниках, реализуется во взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучающихся на учебных занятиях.

Принцип сознательности и творческой активности обучающихся при руководящей роли педагога. Сознательность рассматривается в двух аспектах: как понимание изучаемого и как сознательное отношение к учению. Важнейшим средством, обеспечивающим понимание изучаемого, является объяснение преподавателя, эффективность которого зависит от характера направленной деятельности обучающихся, включающей осознание учебной

задачи, активность восприятия, осмысление, творческую переработку, применение знаний, умений, навыков. Принцип требует разработки и применения системы самостоятельных работ, последовательно усложняющихся.

Принцип наглядности обучения и развития теоретического мышления обучающихся. Поскольку мышление обучающихся развивается от конкретного к абстрактному, наглядность традиционно признавалась исходным началом обучения. Но можно вводить обобщения известных обучающимся конкретных явлений и процессов и с успехом применять дедуктивный способ изучения материала, который представляет собой более короткий путь по сравнению с предметно-индуктивным.

Наглядность даёт учащимся убежденность в истинности наблюдаемого, но всякое восприятие происходит при активном мышлении и в той или иной форме предполагает познавательную задачу – в любом акте наглядного обучения восприятие слито с абстрактным мышлением.

Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил обучающихся. В его основе лежат прежде всего объективные закономерности памяти, её роли в жизни человека.

Долгое время хорошим результатом обучения считалось умение учащегося, студента дословно воспроизвести заученный текст, что достигалось путём многократного чтения и воспроизведения текста без его осмысления («механическая зубрёжка»). Такое понимание приводило к формализму знаний (усваивалась их словесная форма без понимания смысла), притупляло ум и формировало отрицательное отношение к учению.

Прочность усвоения зависит также от того, насколько обучающиеся владеют рациональными приёмами запоминания; чем старше учащиеся, студенты, тем больше следует ориентировать их на логическое запоминание. Большое значение для прочности запоминания имеет система *повторения*. Рассредоточенное во времени, оно более эффективно, чем сконцентрированное в одном занятии. Самое лучшее закрепление учебного материала – его многократное и вариативное использование в практике в различных видах деятельности.

Принцип коллективного характера обучения и учета индивидуальных особенностей обучающихся выражает необходимость воспитывать учебную группу как единый коллектив, создавать условия для активной работы всех обучающихся и в то же время индивидуально подходить к каждому из них с целью успешного обучения и развития положительных задатков. Гармоничное сочетание коллективной и индивидуальной учебной деятельности создаёт оптимальные условия для успешного решения задач обучения. Одна из задач обучения заключается в том, чтобы учащиеся приобретали опыт коллективной деятельности, могли и умели подчинять свои намерения и действия интересам коллектива, оказывать помощь друг другу.

Принцип положительного эмоционального фона обучения опирается на современные научные представления о роли эмоций в человеческой деятельности. Работа, которой человек увлечён, даёт хороший результат. Работа, вызывающая отрицательные эмоции, угнетает силы и потому малопродуктивна. Эта проблема приобрела исключительное значение – общество нуждается в людях творческих. Школа и общеобразовательная и профессиональная призваны систематично и последовательно культивировать у обучающихся с ранних лет увлечённость наукой, техникой, искусством и т.д.,

чтобы деятельность как в учебном заведении, так и вне его сопровождалась положительными эмоциями. Это важно для успешного учения, усиления его образовательного, воспитательного и развивающего влияния. Для формирования положительного отношения к учению необходимы осознание его значимости учащимися, студентами; связь обучения с практической работой; приобщение обучающихся к творческой поисковой деятельности и т.д.

Среди средств эмоционального воздействия на обучающихся большая роль принадлежит личности педагога, его речи, выражающей его отношение к излагаемым явлениям, фактам, его увлечённости предметом, доброжелательного отношению к обучающимся.

Все принципы обучения взаимосвязаны, ни один из них не универсален и его изолированное применение не даёт необходимых результатов.

Рассмотрим теперь **специфические принципы профессионального обучения**. Находясь в тесной связи с общедидактическими принципами, отражающими требования закономерностей педагогического процесса, принципы профессионального обучения имеют свои специфические особенности.

Политехнический принцип. По определению К. Маркса, «Политехническое обучение знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств».⁸ Политехническое обучение предусматривает овладение системой знаний о научных основах современного производства. На базе этих знаний формируются общепрофессиональные политехнические и специальные знания.

Общепрофессиональные включают в себя знания: об общих основах классификации техники и технологии и принципах, лежащих в основе технологий производства конкретной отрасли; о классификации материалов, их свойствах и способах их получения; о стандартизации, технике измерения и оценке качества продукции; об экономике, экологии, организации труда; о новой технике и новых технологиях.

Специальные знания раскрывают сущность конструкции оборудования, инструментов и приспособлений, применяемых для выполнения отдельных операций и видов работ, правила их эксплуатации, технологических процессов и др.

Осуществление принципа политехнического обучения требует соблюдения следующих условий:

- соответствие содержания обучения основным направлениям развития науки, техники и технологий;
- организация учебного материала в целостную систему взаимосвязанных знаний;
- связь изучаемого материала с будущей практической профессиональной деятельностью;
- опора на базовые общеобразовательные знания и умения;
- информационная стабильность и динамичность учебного материала в течение более или менее длительного периода;
- учет факторов, влияющих на производительность труда.

Принцип соединения обучения с производительным трудом обучающихся, связь теории и практики. Связь обучения и труда, теории и практики – про-

⁸ К. Маркс. Сочинение. Т. 16. С. 198.

цесс двусторонний. В профессиональном образовании учебная и трудовая деятельность органически связаны одна с другой. Поэтому важно, чтобы преподавание всех учебных предметов было направлено на подготовку и сознательное включение обучающихся в производственную деятельность.

Осуществление данного принципа зависит от соблюдения следующих условий:

- формирование теоретических знаний должно быть по возможности опережающим, они должны проверяться на практических занятиях;

- в любом трудовом процессе должны синтезироваться знания и умения по различным отраслям науки;

- интеграцию содержания обучения следует осуществлять в двух направлениях: по вертикали – объединение профессиональных знаний и умений в пределах одного предмета и по горизонтали – взаимосвязь знаний и умений из разных предметов.

Принцип моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе. Под моделированием профессиональной деятельности в учебном процессе понимают выявление типовых профессиональных задач, трансформацию их в учебно-производственные задачи.

С помощью моделирования можно получить опережающую информацию для обоснования целей, содержания, средств и методов обучения, разработки профессионально-квалифицированных характеристик, учебных планов, программ и учебников.

Задача моделирования состоит в установлении соответствия между требованиями, предъявляемыми к профессиональной подготовке, и фактическим объемом профессиональных знаний и умений. В связи с этим встает вопрос о прогнозировании эталонных требований к рабочему.

Моделирование деятельности рабочего, специалиста предполагает описание эталонных требований к ним, то есть:

- функций, выполняемых на рабочих местах;

- задач, которые должен уметь решать рабочий, специалист;

- общепрофессиональных, общетехнологических и специальных знаний и умений, которые необходимы для решения поставленных задач.

Моделирование профессиональной деятельности профессионала в учебном процессе должно осуществляться при следующих условиях:

- деятельностный подход к созданию модели профессиональной работы;

- политехническая направленность интеграции знаний и умений;

- прогнозирование эталонных требований к профессиональной деятельности рабочего широкого профиля.

Принцип профессиональной мобильности предусматривает способность человека быстро осваивать технические средства, технологические процессы и новые специальности, воспитание потребности постоянно повышать свое образование и квалификацию. Мобильность, творческий характер труда зависят от широты кругозора, осмысления и решения тех проблем, которые человек имеет в своей практике, а также видения и понимания перспектив развития производства. «Только то обучение является хорошим, которое забегает вперед» (Л.С. Выготский). Поэтому необходимо учитывать не только то, что знает обучающийся сегодня, но и то, что он сможет и сумеет узнать завтра. Цель обучения и состоит в том, чтобы обучающиеся не только овладели профессией, но и развили свой интеллект.

Принцип модульности профессионального обучения. Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей.

Цели, содержание и методику организации модульного обучения определяют следующие аспекты: выделение из содержания обучения обособленных элементов (модулей), динамичность, действенность и оперативность знаний, гибкость, видение перспективы, разносторонность методического консультирования, паритетность. Программы имеют вариативный характер, содержание модулей-программ постоянно изменяется с учетом социально-экономического заказа.

Использование принципа модульного обучения на практике позволяет строить учебный материал так, чтобы разделы были относительно независимы друг от друга, а это позволяет изменять, дополнять и перестраивать учебный материал, не нарушая единого содержания.

Комплексная дидактическая цель, определяющая структуру и содержание программ-модулей – подготовка человека к конкретной профессиональной деятельности. Реализация принципа модульности обеспечивает:

- интеграцию всех видов деятельности, необходимых для достижения цели субъекта обучения;
- постоянный поиск альтернативных путей достижения цели субъекта и того варианта обучения, который подлежит реализации;
- ориентацию обучающегося на перспективу повышения уровня профессиональной подготовки по обучающим модулям. Модули обладают механизмом, позволяющим отражать происходящие изменения в науке и технике для широкого и оперативного обновления содержания обучения.

Принцип создания производственно-учебной среды. Создание производственно-учебной среды предполагает, прежде всего, создание в учебном заведении учебно-материальной базы практического (производственного) обучения и дидактических средств обучения, соответствующих техническим, технологическим, эргономическим, экономическим, педагогическим, санитарно-гигиеническим, экологическим требованиям, а также требованиям безопасности труда и охраны здоровья обучающихся.

Создание благоприятной среды требует разработки и реализации системы социальных и психолого-педагогических мер в целях управления этим процессом: создание нормальных условий труда, оказывающих благоприятное психологическое и эстетическое влияние на обучающихся (режим труда и отдыха, условия стимулирования, психологический климат, качество оборудования и т.д.).

Принцип экономической целесообразности определяет необходимость планирования, подготовки в учебных заведениях рабочих и специалистов по профессиям с учетом их востребования на рынке труда. В связи с этим возникает проблема организационно-правового регулирования отношений между участниками образовательного процесса и предприятиями-заказчиками на основе заключения договоров о подготовке квалифицированных кадров. Учебно-производительный труд обучающихся должен стимулироваться в зависимости от его количества и качества, особенно в период производственной практики, когда обучающиеся принимают участие в выполнении произ-

водственных заданий. Это стимулирует овладение учащимися, студентами передовыми приемами и способами труда, активные поиски путей повышения его производительности, стремление к овладению профессиональным мастерством.

§3. ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Формирование знаний. Основу учебной деятельности обучающихся составляет процесс усвоения знаний, структурно включающий следующие компоненты: восприятие учебного материала, его осознание и осмысление, запоминание, обобщение и систематизацию, применение. Все его компоненты тесно взаимосвязаны, тесно переплетаются и взаимопроникают в реальном учебном процессе: восприятие с запоминанием; запоминание с применением; применение знаний с систематизацией и уточнением ранее воспринятого. Однако на отдельных этапах этого целостного процесса преобладают определенные компоненты. Учитывая это, рассмотрим сущность учебной деятельности по освоению знаний применительно к основным ее звеньям.

Восприятие. Освоение учебного материала начинается с его восприятия. Качество восприятия – обязательное условие эффективного усвоения. Воспринять – значит разобраться в сущности изучаемого, связать его с тем, что уже известно, познать его проявления, свойства, способы применения и т.д. Успешное восприятие создает прочный фундамент учебной и учебно-производственной деятельности обучающихся.

Эффективность восприятия определяется и характеризуется рядом психолого-педагогических факторов и условий – внутренних и внешних.

Внутренние условия и факторы успешного восприятия учебного материала. Важнейшим условием успешного восприятия является внутренняя мотивация обучающегося на восприятие, на усвоение учебного материала в целом. Мотивация определяет сроки, прочность и характер усвоения. Учение с внутренним мотивом «до ответа» сохраняет знания лишь до очередного опроса; мотив «до экзамена» – до выхода из кабинета, где он проводился. Учение с мотивом на приблизительное усвоение дает приблизительные знания и умения. Отсюда задача преподавателей давать и постоянно поддерживать такие мотивы, которые были направлены на глубокое, прочное и осознанное восприятие и усвоение знаний и способов деятельности.

Другое условие (фактор) успешного восприятия можно сформулировать так: то, что необходимо узнать и сознательно воспринять, должно быть выделено учащимися из всех остальных воспринимаемых сторон изучаемого. Мало смотреть – надо видеть, мало слушать – нужно слышать. Выделение усваиваемых предметов, событий, явлений, свойств выражается в устойчивом внимании обучающихся на аудиторных занятиях, при самостоятельном изучении учебного материала.

Успешность восприятия в значительной степени зависит от наличия у обучающихся ориентировочной основы деятельности, т.е. четкого представления, что, как, для чего воспринимать, какие для этого следует применять приемы, способы, средства, как ими пользоваться, какие требования предъ-

являются к качеству восприятия, как будет производиться контроль восприятия, по каким ориентирам производить самоконтроль. Особенно важна ориентировочная основа деятельности в процессе практического (производственного) обучения, при выполнении лабораторных, лабораторно-практических работ, опытов, экспериментов.

Одним из важнейших факторов успешного восприятия, как и усвоения в целом, является интерес обучающихся к изучаемому материалу. Опираясь на этот важнейший мотив учения, можно достичь гораздо больших успехов и результатов, чем применением, предписаниями, жесткими требованиями. Обучение в условиях высокого познавательного интереса – исходное положение «педагогике сотрудничества».

Качество восприятия в решающей степени определяется пониманием учащимися изучаемого материала. Если обучающиеся его не поняли, то восприятия фактически не будет. Понимание всегда означает включение нового материала в систему уже сложившихся представлений и понятий, связывание незнакомого материала с уже знакомым. В процессе восприятия обучающиеся активно работают: припоминают, анализируют, сравнивают, сопоставляют, делают выводы. Объекты восприятия имеют различные свойства, проявления, по-разному воздействуют на органы чувств (анализаторы), с помощью которых осуществляется их познание. Поэтому чем большее количество анализаторов привлекается к восприятию (слух, зрение, осязание, обоняние, двигательные чувства), чем разнообразнее методы предъявления учебного материала (словесные, наглядные, практические), чем разнообразнее формы организации восприятия (коллективные, бригадные, индивидуальные), чем теснее сочетается деятельность обучающихся по непосредственному восприятию учебного материала с работой по его осознанию и осмыслению (повторение, решение задач, работа с карточками-заданиями, составление таблиц, конспектирование и т.п.), тем восприятие становится более четким, осознанным, прочным.

Внешние факторы восприятия. Внешние факторы восприятия определяются прежде всего содержанием учебного материала. Учебный материал по его содержанию может быть легким или трудным для восприятия. Трудность учебного материала определяется его новизной, технической сложностью, наличием причинно-следственных зависимостей, степенью конкретности и абстрактности, связью с жизнью, практикой. Самый легкий материал – факты, система фактов – труднее для восприятия; еще труднее воспринимаются существенные признаки изучаемых явлений, процессов, машин, механизмов. Самое трудное в восприятии и понимании – теоретические обобщение и причинно-следственные зависимости.

Трудность восприятия нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимся у обучающихся опытом, знаниями, умениями. Чем больше таких связей, тем материал легче для восприятия, и наоборот.

Восприятие любого материала облегчается по мере повышения его структурности, т.е. связей его частей. Чем больше в материале связей нового с ранее изученным, связей материала одного предмета с материалом других предметов, тем теснее эти связи, тем легче, производительнее и осознаннее восприятие. В этом психологическая основа внутрипредметных и межпредметных связей.

Восприятие учебного материала в большой степени зависит от его значения, важности.

На качество восприятия учебного материала влияет и его объем. Он характеризуется количеством новых понятий или действий, которые требуется усвоить, числом связей, которые в нем устанавливаются, количеством суждений, которые он содержит.

К внешним факторам, определяющим успешность восприятия, относятся эмоциональные особенности учебного материала, а также санитарно-гигиенические условия занятий, наличие и состояние учебно-материальной обеспеченности обучающихся, организация занятий.

Запоминание. Важнейшим компонентом успешного усвоения знаний как результата деятельности по овладению знаниями является запоминание изученного, сохранение его в памяти, готовность в любое время воспроизвести, применить для решения учебных и практических задач.

Запоминание может быть произвольным, когда оно совершается без заранее поставленной цели запомнить, протекает без волевых усилий, как бы само собой, и произвольным, требующим особых волевых усилий и специально организованной деятельности.

Произвольное запоминание может осуществляться двумя способами: механическим и осмысленным. В учебной деятельности основу составляет осмысленное запоминание. Однако далеко не все, что предстоит запомнить, требует осмысленного запоминания. Механически запоминаются адреса, хронологические даты, специальные термины, исключения из правил, название деталей, «жесткая» последовательность действий и т.п. Таким образом, в учебной деятельности осмысленное запоминание полезно сочетать с механическим.

Наиболее полно и прочно запоминаются те факты, события, явления, действия, способы, которые имеют для обучающегося, для его деятельности особо важное значение. И наоборот, все то, что для обучающегося мало значимо, не имеет осознанного смысла, положительных мотивов к усвоению, запоминается значительно хуже и быстрее забывается.

Чем активнее обучающийся работает с материалом, тем он лучше его запоминает. Лучше запоминается материал, тесно связанный с основной целью деятельности. Легкий материал запоминается хуже, чем материал средней сложности. Быстрее забываются формулировки, определения, описательный материал. Более продолжительно сохраняются знания, основанные на понимании закономерностей и причинно-следственных связей. Чем меньше объем информации, тем легче ее запомнить.

Продуктивность запоминания и памяти в целом во многом зависит от волевых качеств обучающегося. Обучающиеся слабовольные, ленивые и неспособные к длительным волевым усилиям запоминают всегда поверхностно и плохо.

Обобщение и систематизация. Формирование понятий. Овладение знаниями – это, прежде всего, овладения понятиями. В понятии отражается сущность факта, предмета, явления, процесса, т.е. совокупность всех их существенных признаков.

Понятия формируются двумя путями. Первый предполагает овладение понятиями через представления, характеризующие начальный уровень овладения знаниями. Представления проявляются в способности обучающихся

излагать материал своими словами, формулировать определения правил, явлений, законов, объяснять их, аргументировать, приводить примеры для конкретизации соответствующих теоретических положений. Представления по мере обогащения содержания и отражения в них все более существенных свойств предметов и явлений становятся обобщенными представлениями, перерастающими в понятия. Основная идея такого пути формирования понятий – восхождение от конкретного к абстрактному. Понятия при этом являются результатом процесса обобщения и систематизации. Процесс обобщения – это мысленное выделение и объединение существенных черт изучаемых предметов, фактов, процессов, явлений реальной действительности. Под систематизацией понимают мыслительную деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выбранного принципа, основания.

Эти процессы происходят наиболее успешно тогда, когда новые понятия опираются на предшествующие и выступают в определенной логической взаимосвязи, когда новые понятия органически вклиниваются в определенную систему понятий. Эти закономерности определяют содержание, организацию и методику формирования понятий.

Таким образом, в основе обобщения и формирования понятий лежит логический прием абстракции – мысленного выделения общих и существенных свойств и признаков предметов или явлений при одновременном отвращении от несущественных признаков и свойств.

Другой путь формирования понятий основывается на идее восхождения от абстрактного к конкретному. Такая идея заложена в основу теории развивающего обучения, обоснованной академиком В.В. Давыдовым и учеными его школы.⁹ Важнейшим компонентом учебной деятельности обучающихся в развивающем обучении является решение ими под руководством преподавателя постепенно усложняющихся учебных задач (на конкретном материале предмета), в ходе которого обучающиеся овладевают обобщенными, теоретическими знаниями, общими подходами и способами действия, необходимыми для решения конкретных задач. Этим создаются предпосылки для преодоления разрыва между теоретическим знанием и практическим учением.

Такой путь более эффективен. Он во многом способствует формированию у обучающихся знаний, наиболее полно соответствующих требованиям глубины, полноты, широты, оперативности, мобильности, осознанности, системности, обобщенности, прочности.

При таком подходе к формированию теоретических знаний понятия могут вводиться дедуктивно: вначале перед обучающимися раскрываются понятия, отражающие общие связи и закономерности определенных (математических, физических, технических) явлений. А затем эти знания используются как научная основа для анализа и формирования понятий о более конкретных свойствах тех или иных явлений, процессов, способов, т.е. происходит конкретизация понятия.

Применение знаний. Известно, что применение знаний в деятельности, на практике – учебной, трудовой определяет их истинность, является критерием их усвоения. Только по проявлению знаний, по включению их в определенную деятельность можно судить об их наличии.

⁹ В.В. Давыдов. Теория развивающего обучения. – М., 1996.

Применение знаний, полученных в процессе теоретического обучения, следует рассматривать с двух сторон. Во-первых, это применение теоретических знаний в процессе практического (производственного) обучения, производительного труда обучающихся и в дальнейшем – в процессе трудовой, профессиональной деятельности.

Сформированные теоретические знания в дальнейшем могут оказаться малополезными или вовсе бесполезными, если у обучающихся не будет сформирована способность применять теоретические знания в практической деятельности. Дело в том, что процесс применения теоретических знаний в практической деятельности - это очень сложный процесс активного познания учащимся, студентом объекта и условий деятельности, ориентировки, разнообразных оценок, «поворачивания» объекта в плоскость собственной деятельности, соотнесения имеющихся знаний с наличной ситуацией в разных уровнях. Как активный поиск – какие условия должны быть учтены, какие понятия, принципы и законы из разных областей знаний необходимо использовать. Повышение возможностей целенаправленного обучения данному процессу возможно за счет использования в обучении специальных методических приемов, непосредственно способствующих активному применению знаний в практической деятельности. Речь идет о разнообразных аналогиях, применении наряду с учебной и справочной литературой приемов реформирования практических задач; о решении вспомогательных задач, самостоятельном анализе учащимися и студентами ранее неизвестных им объектов, как письменное, так и устное обоснование своих действий и коллективное обсуждение причин ошибок и т.д. Причем реализовать эти возможности следует с обучающимися в процессе изучения практически всех учебных предметов.

Во-вторых, другое направление применения знаний – использование их в чисто учебных целях. Полученные знания в ходе учебного процесса «пускаются в оборот». На их основе обучающиеся участвуют в семинарах, решают задачи, работают с карточками-заданиями, составляют схемы, разрабатывают технологические процессы, выполняют лабораторные, лабораторно-практические работы, домашние задания и т.д. В процессе такого применения знания обогащаются, расширяются, систематизируются. Знания таким образом становятся средством углубления и получения новых знаний.

В дидактическом плане знания целесообразно классифицировать:

– **по уровням обобщения:**

1) непосредственные (чувственные, образные) знания на уровне восприятий и представлений;

2) феноменологические, описательные знания на уровне обыденного, «житейского» языка;

3) аналитико-синтетические знания на уровне элементарного объяснения (чаще всего качественного) явлений и процессов, их свойств;

4) прогностические знания – объяснение явлений и процессов в т.ч. с созданием их количественной теории, создают возможности прогнозирования их развития;

5) аксиоматические знания – объяснение явлений и процессов с использованием высокой степени общности описания как по широте охвата, так и по глубине проникновения в их сущность;

– **по отношению к изучаемому объекту:**

1) знания об объекте;
2) знания о действиях с объектом, способах действий. В частности, все технологические знания будут относиться к этой области;

– **по уровням усвоения, овладения.** Уровни усвоения рассматриваются в двух аспектах: во-первых, как результат обучения, как мера качества усвоения учащимися учебного материала; во-вторых – как заранее устанавливаемая (в учебной программе, учебнике и т.д.) мера глубины, подробности изучения материала. Выделяются 4 уровня усвоения знаний:

1 уровень – знания-знакомства – узнавание объектов, явлений, процессов, свойств при повторном восприятии ранее усвоенной информации о них или действиях с ними.

2 уровень – знания-копии – предполагает репродуктивные действия путем самостоятельного воспроизведения и применения информации об объекте и действиях с ними.

3 уровень – предполагает продуктивные действия по применению полученной информации в отдельных ситуациях в процессе самостоятельной работы.

4 уровень – знания-трансформации – предполагает возможность творческого применения полученной информации путем самостоятельного конструирования собственной деятельности на основе знаний.

Способность выполнять деятельность на базе знаний характеризует умения человека. Умение всегда связано с действием, с применением знаний на практике.

Формирование навыков. **Навыки** определяются как сформировавшиеся при многократных повторениях (упражнениях) автоматизированные (т.е. осуществляемые без непосредственного участия сознания) компоненты деятельности. Навык и умения соотносятся как часть и целое: навыки – это специфические (автоматизированные) компоненты умения. Различают навыки сенсорные, двигательные и умственные.

Любая *деятельность* человека всегда осуществляется сознательно. Но отдельные операции, входящие в ее состав, в результате многократных повторений в процессе упражнения, тренировки перестают нуждаться в сознательном контроле. Сознание в этом случае направлено лишь на общее руководство деятельностью. При возникновении каких-либо затруднений в осуществлении операций сознание снова начинает контролировать их.

Навыки возникают и закрепляются в результате того, что успешные действия, движения, оправдавшие себя способы регуляции постепенно отбираются и закрепляются.

Упражнение (т.е. многократное выполнение обучающимися операций, действий, подлежащих усвоению) – это основной метод формирования навыка. Количество упражнений зависит от скорости формирования ориентировочной основы действия. Чем быстрее формируется ориентировочная основа действия, тем меньше требуется упражнений. Наличие у обучающегося ориентировочной основы действия определяется по следующим признакам:

– ясное осознание цели действия и наличие четкого мотива для его выполнения;

– наличие системы необходимых и достаточных информационных признаков, на которые ориентируется учащийся при выполнении действий;

– наличие системы обратной связи и сформированный на ее основе внутренний самоконтроль выполнения действия;

- «запуск» системы саморегуляции действий, направленной на устранение недостатков и исправление ошибок;
- систематическое улучшение показателей качества работы и увеличение темпа деятельности.

Для эффективного формирования профессиональных навыков применяются активные методы обучения, сопровождающие упражнения. К ним относятся: расчленённый показ изучаемых операций, действий, детальный инструктаж, специальные инструкционные карты, тренажёры и т.д. Продуктивными оказываются следующие приемы: «проговаривание» вслух обучающимся задания, приемов его исполнения; устный самоинструктаж в ходе выполнения действий; словесный анализ ошибок, их причин и способов исправления; громкий самоотчёт о выполняемых действиях, выбираемых ориентирах и решениях; устное и письменное обоснование избранных способов действия и т. п. Для этих целей могут быть использованы и такие средства как схемы структуры действий, карты ориентиров, графики траекторий движений и последовательностей операций, наглядные таблицы эталонов контроля за приёмами действия и его результатами.

Формирование умений (компетенций). Умения – освоенные человеком способности выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретённых знаний и навыков. Умения определяются как сложные структурные психические образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности. Умение – высшее человеческое качество, формирование которого является конечной целью учебного процесса, его завершением.

Умения формируются на основе систем знаний и навыков, освоенных в предшествующем опыте обучающегося. На первых порах, при формировании умений, обучающийся шаг за шагом обосновывает свои действия, осознает все приемы, операции и теоретические положения, на которых они строятся, что проявляется в развернутости рассуждений. Этот этап необходим, и педагог – преподаватель, мастер производственного обучения, как правило, специально побуждает его развертывать рассуждения и операции, требует, чтобы он рассуждал, отвечал, почему так делает. Совершенствование умений приводит к тому, что на высшем уровне выпадают отдельные звенья рассуждений, умения приобретают свернутость, не все операции осознаются. При этом надо различать свернутость за счет высокого уровня развития умений или за счет неумения теоретически обосновать свои действия. Это всегда педагог может проверить, попросив развернуть рассуждение: рассказать о последовательности своих действий. Показателем того, что умение сформировано на высшем уровне, является его сознательный перенос на решение новых задач. Чем шире перенос, тем более высокий уровень умений проявляет учащийся, студент.

Для того чтобы выполнить какое-либо действие, нужен предварительный учет очень многих условий (свойства материала и инструмента, последовательность операций и др.), т.е. необходима предварительная ориентировка. При формировании умений большое значение имеет то, какой тип ориентировочной основы действия был использован педагогом. Ориентировочная основа может быть по: 1) степени полноты: неполной, полной, избыточной; 2) способу получения: даваться в готовом виде или выделяться самостоя-

тельно обучающимся; 3) степени обобщенности: конкретной или обобщенной. В связи с этим выделяется несколько типов ориентировочной основы, каждый из которых создает определенные условия для формирования умений и навыков.

Первый тип ориентировочной основы характеризуется тем, что ее состав неполный, ориентиры представлены в конкретном виде, обучающемуся показывают конечный результат (что делать?) и образец (как делать?). Ориентиры выделяются учащимся, студентом путем слепых проб, процесс формирования умений при такой ориентировочной основе идет медленно и с большим количеством ошибок (путь «проб и ошибок»).

Второй тип ориентировочной основы характеризуется наличием всех условий, необходимых для выполнения действий. Обучающимся дается полная программа последовательности всех действий, операций (алгоритм). Но эта программа предлагается в готовом виде и в конкретной форме, которая пригодна для ориентировки лишь в данном случае. Формирование действий при такой ориентировочной основе идет быстрее и с меньшим количеством ошибок. Сформированное умение более устойчиво, чем при первом типе. Однако перенос умений за границы сходных конкретных условий затруднен.

Третий тип ориентировочной основы способствует формированию полноценных умений характеризуется тем, что имеет полный состав: ориентиры представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса объектов и процессов. В каждом же конкретном случае обучающийся составляет ориентировочную основу самостоятельно при помощи общего метода, который ему дается. Действие вырабатывается быстро и безошибочно, очень устойчиво и обладает широтой переноса. Такой перенос становится возможным благодаря умению наметить полную ориентировочную основу для любого нового задания – умению проанализировать внутреннюю структуру нового объекта, процесса (а не путем проб и эмпирического подбора). Чем шире и точнее перенос освоенных действий у человека, тем большему он научился, тем плодотворнее результаты его умения, тем эффективнее они помогают ему в его деятельности.

Умения могут классифицироваться:

– по направленности: учебные, трудовые, профессиональные и т.д.;

– по уровням организации деятельности:

1) операционные – умения выполнять отдельные технологические (в широком смысле) операции;

2) тактические – умения организации и выполнения полного технологического процесса (в широком смысле – например, педагогического, бухгалтерского, строительного и т.п.);

3) стратегические – умения самостоятельного проектирования и достижения главных, перспективных целей собственной деятельности, свободное владение и варьирование различными технологиями;

– по уровням овладения:

1) первоначальное умение – осознание цели действия и поиск способов его выполнения, опирающихся на ранее приобретенный опыт. Ярко выражен характер проб и ошибок.

2) частично умелая деятельность – овладение умениями в выполнении отдельных приемов, операций. Уточнение необходимой системы знаний,

сформированность специфических для данных действий навыков. Появление творческих элементов деятельности.

3) умелая деятельность – творческое использование знаний и навыков с осознанием не только цели, но и мотивов выбора способов и средств ее достижения. Овладение умениями на уровне тактики трудовой деятельности.

4) мастерство – овладение умениями на уровне стратегии трудовой деятельности, творческое развитие способности самостоятельного определения цели, творческое использование различных умений (технологий).

Компетенции. В последнее время в теории и практике образования вообще и профессионального образования в частности широко распространился так называемый *компетентностный подход*.

Этот подход основан на концепции компетенций как основе формирования у обучающихся способностей решать важные практические задачи и воспитания личности в целом. Предполагается, что «компетентность» – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенных обучающимся учебном и жизненном опыте, его ценностях и склонностях.

Фактически *компетенции* являются синонимами *умений*. Заметим, что, как всегда, «нет пророков в своем отечестве»: в отечественной педагогике и психологии давным-давно была разработана теория формирования умений. Причем, начиная с работ Е.А. Милеряна (70-е гг. XX в.) умения стали рассматриваться не в узком технологическом смысле, а как «сложные структурные образования, включающие чувственные, интеллектуальные, волевые, творческие, эмоциональные качества личности, обеспечивающие достижение поставленной цели деятельности в изменяющихся условиях ее протекания». Но теория формирования умений оказалась невостребованной. В английском же языке аналога нашему понятию «умение» не существует. И когда образовательная практика столкнулась с проблемой деятельностной направленности образования – в англо-американской образовательной среде стали использовать термин «*competence*» – а наши российские авторы быстро его подхватили.

Тем не менее компетентностный подход позволяет, в частности, совершенно по-другому строить цели и содержание образования. Так, например, выделяется содержание так называемых «ключевых компетенций»:

– учебные компетенции: организовывать процесс учения и выбирать собственную траекторию образования; решать учебные и самообразовательные проблемы; извлекать выгоду (пользу) из образовательного опыта и т.д.;

– исследовательские компетенции: находить и обрабатывать информацию; использовать различные источники данных; работать с документами и т.д.;

– коммуникативные компетенции: выслушивать и принимать во внимание взгляды других людей; дискутировать и защищать свою точку зрения; понимать, говорить, читать и писать на нескольких языках; выступать публично; литературно выражать свои мысли и т.д.

Точно так же могут выстраиваться профессиональные компетенции:

- анализ трудового и технологического процессов;
- создание профессионально значимой информации;
- прогнозирование развития технологических, производственных, кадровых и других событий;
- способность принятия ответственности;

- и так далее.

Еще одно направление реализации компетентностного подхода – это обучение так называемым базисным квалификациям. Между общим и профессиональным образованием начинает вырастать все более мощный слой образовательных компонентов, которые нельзя отнести ни к общему образованию, ни к собственно профессиональному. Эти компоненты необходимы сегодня в любой трудовой деятельности. Они получили условное название «базисных квалификаций». Это владение «сквозными» умениями: работы на компьютерах, пользования базами и банками данных, это знание и понимание экологии, экономики и бизнеса, финансовые знания, коммерческая смекалка, умения трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие), навыки маркетинга и сбыта, правовые знания, знания патентно-лицензионной сферы, умения защиты интеллектуальной собственности, знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности, умения презентации технологий и продукции, знания профессиональной терминологии иностранных языков. Кроме того, сюда следует добавить санитарно-медицинские знания, знания принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы, психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т.д.

К общему образованию обучение этим базисным квалификациям не отнести, поскольку сформировать умения пользования базами и банками данных, трансфера технологий и т.п. можно только лишь в процессе какой-либо конкретной профессиональной (учебно-профессиональной) деятельности. В то же время базисные квалификации – это «сквозные» знания и умения, необходимые для работы повсюду и по любой профессии.

§4. ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Личностно-ориентированное образование рассматривается как альтернатива традиционному когнитивно ориентированному («знаниемому») и понимается как новый особый тип образования, основывающийся на организации взаимодействия обучающихся и педагогов, при котором созданы оптимальные условия для развития у субъектов обучения способности к самообразованию, самоопределению, самостоятельности и самореализации себя. Ядром этой системы образования провозглашается *личность обучающегося*.

Каковы же социально-психологические условия, обусловившие утверждение этой модели в профессиональном образовании?

1. Высокий уровень квалификации и профессионализм стали важными факторами социальной защищенности работников.

2. Массовое возникновение малых и средних предприятий различных форм собственности, а также индивидуальной трудовой деятельности привели к изменению структуры и видов занятости населения.

3. Профессиональное образование стало фактором (основой) повышения конкурентоспособности работника на рынке труда.

4. Динамизм современных производственных технологий, новые образцы профессиональной деятельности, занятости, сокращение длительности тру-

довых контрактов, вероятность безработицы обусловили необходимость подготовки рабочих и специалистов нового типа, способных легко адаптироваться к изменяющемуся миру профессий.

5. Интеграция в мировое экономическое сообщество обусловила необходимость сближения качества и уровня профессионального образования России с другими экономически развитыми странами.

В психологии профессионального образования широко применяются термины «самоинструкция», «самоуправление», «саморазвитие», «собственная активность» и т.д., что свидетельствует об утверждении личностно ориентированных технологий обучения. Их объединяет то, что субъект образования сам инициирует и организует процесс своего учения. Появились термины «самонаправляемое учение», «саморегулируемое учение».

Системообразующим фактором новой парадигмы образования является личность обучающегося. Чем же это обусловлено?

1. Провозглашена принципиально новая цель образования – развитие личности на всех его уровнях. Признается индивидуальная ценность каждого человека.

2. Существенно изменилось содержание труда работников. Усиление интеграционных моментов в производственных технологиях привело к изменению понятия «квалификация». Помимо знаний, навыков и умений в него входят также профессионально важные качества личности, которые получили название «ключевых квалификаций».

3. Нечеткий рынок труда, колебание спроса и предложения на профессии, профессиональная миграция затрудняют прогнозирование профессиональной квалификации и требуют большей универсализации профессиональных функций рабочих и специалистов. Более конкурентоспособными становятся профессионально мобильные работники.

Основными теоретическими положениями личностно ориентированного профессионального образования стали следующие:

– развитие личности обучающегося рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учения на всех этапах профессионально-образовательного процесса. Это положение предполагает субъективную активность; обучающийся сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между результатами обучения и воспитания; их различие обнаруживается лишь на уровне содержания и конкретных технологий обучения;

– ориентация на индивидуальную траекторию развития личности обучающегося приводит к изменению соотношения нормативных требований к результатам образования, выраженных в государственных стандартах образования и требований к самоопределению, самообразованию, самостоятельности и самоосуществлению в учебно-профессиональных видах труда, усиливается личностная компонента образования, и поэтому возрастает значение соблюдения требований стандартов;

– залогом полноценной организации профессионально-образовательного процесса является творческая индивидуальность педагога; нормой становятся авторские педагогические технологии; обучение предоставляет уникальную возможность организации кооперативной деятельности педагогов и обучающихся; принципиально важным является положение о том, что личностно-ориентированное образование создает условия для полноценного развития всех субъектов образовательного процесса.

Принципиально важным для реализации личностно-ориентированного образования является понимание того, что педагогические воздействия, направленные на формирование личности, нередко вызывают противодействие со стороны обучающихся. Личностно-ориентированное образование не занимается формированием личности с заданными свойствами, а создает условия для полноценного проявления и, соответственно, саморазвития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Личностно-ориентированное образование основывается на следующих принципах:

- признается приоритет индивидуальности, самоценности обучающегося как активного носителя субъектного опыта;
- обучающийся не становится, а изначально является субъектом учения;
- при конструировании профессионально-образовательного процесса следует учитывать предшествующий субъектный опыт каждого обучающегося;
- развитие обучающегося как личности идет не только путем овладения им нормативно установленной деятельностью, но и через постоянное обогащение, преобразование субъектного опыта как важного источника собственного развития.

Таким образом, личностно-ориентированное образование можно определить как образование субъекта, максимально обращенное к индивидуальному опыту обучающегося, его потребности в самоорганизации, самоопределении и саморазвитии.

Личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании означает:

- создание условий для развития всех субъектов (участников) профессионально-образовательного процесса: обучающихся, мастеров, преподавателей, управленческого персонала;
- создание действенных стимулов (внешних побуждений) социального профессионального развития субъектов профессионально-образовательного процесса. Акцентирование внимания на развитии профессионально важных качеств личности;
- внедрение в профессионально-образовательный процесс современных педагогических и психологических технологий развития личности. Обеспечение эмоциональной комфортности и социальной защищенности субъектов образования. Создание ситуации успеха у обучающихся;
- обеспечение мониторинга профессионального развития всех субъектов образования, т.е. регулярная и оперативная диагностика, которая входит в систему обратной связи в процессе развития личности;
- развитие вариативного образования, направленного на расширение возможностей профессионального самоопределения и на саморазвитие личности ученика;
- организация учебно-пространственной среды, предусматривающая создание интегративных, многофункциональных учебно-производственных мастерских, лабораторий, бюро;
- коррекция социального и профессионального самоопределения личности, а также профессионально важных характеристик будущего специалиста.

Личностно-ориентированное содержание образования. Традиционный подход в проектировании содержания образования не обеспечивает в полной мере развития личности. Достижение личностной ориентированности за-

труднено существующими принципами формирования учебных планов и программ, определяющих содержание профессионального образования. Необходимо переход к формированию вариативного содержания образования, что предоставит личности веер разнообразных специальностей в рамках одного профессионального поля.

Преодолеть структурную ограниченность учебно-программной документации возможно, придав ей гибкий блочно-модульный характер. При проектировании таких структур важно добиться автономности каждого блока, предусмотреть возможность замены или модернизации любого блока, а также присоединения в случае необходимости новых блоков и модулей. Учащемуся, студенту следует предоставить возможность выбора дидактически автономных учебно-профессиональных блоков и комплексов, т.е. самостоятельного проектирования содержания своего профессионального образования, ориентируясь на разные варианты моделей учебно-программной документации, адекватных распространенным производственным технологиям. Акценты смещаются на самостоятельное и кооперативное учение.

Технологизация личностно-ориентированного содержания образования предполагает специальное конструирование учебных текстов, дидактических материалов, форм контроля личностного развития обучающихся.

Личностно-ориентированное содержание образования помимо информационно-справочного, бесспорного учебного материала должно включать проблемные тексты, противоречивые сведения, неопределенные ситуации. Важно, чтобы учебный материал помогал самообразованию: содержал указания, рекомендации, комментарии, смысловые таблицы, диаграммы, обеспечивающие самостоятельное понимание и усвоение содержания образования. Учебный материал должен включать предшествующий субъектный опыт обучающегося и предусматривать возможность его преобразования.

Важным концептуальным положением технологизации образования является предоставление обучающемуся возможности выбирать содержание учебного материала. Необходимо также дать возможность выбора способа, технологии обучения.

Усвоение такого содержания образования приведет к отказу от постоянной в течение всего времени обучения групповой организации учебного процесса, от жесткой регламентации времени занятий, усилит самоопределяющее начало обучения. Учебно-пространственная среда должна будет расширяться, стать открытой.

Существенно меняется позиция педагога. Роль преподавателя постепенно трансформируется в роль консультанта, наставника.

Важной особенностью личностно-ориентированного профессионального образования станет отказ от традиционной методики обучения, имеющей рецептурный характер. Акценты смещаются на саморегуляцию, самоуправление, самоконтроль и собственную активность обучающихся. Обучающиеся иницируют и организуют процесс своего учения. При этом возрастает гуманистическая ценность самоопределения личности в ходе решения профессионально значимых задач.

Мониторинг профессионального развития субъектов профессионального образования. Понятие мониторинга (от лат. Monitor – напоминающий, надзирающий) означает систематическое диагностическое отслеживание профессионально-образовательного процесса. Главным моментом в мониторинге

ге является диагностика динамики профессионального развития обучающихся и внесения коррективов в учебный процесс, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса обучения. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик процесса профессионального становления личности, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения.

Все многообразие применяемых способов, технологий осуществления мониторинга можно свести к следующим группам.

Наблюдение за изменениями профессионального развития под влиянием образовательного процесса и отыскание смысла в происходящих явлениях. Эффективность педагогического наблюдения зависит от психологической компетентности педагога, его опыта, отношения к обучающимся, профессиональной позиции и т. д. Но наблюдение всегда характеризуется субъективностью, что может отрицательно сказаться на качестве мониторинга.

Метод тестовых ситуаций заключается в том, что педагог создает специальные условия, в которых каждый из структурных компонентов учебно-профессиональной деятельности проявляется наиболее отчетливо. Для этого осуществляются приемы прерывания учебных действий обучающихся, заданные уточняющих вопросов, стимулирование рефлексии своих познавательных действий, дозирование помощи в учении и др.

Опросные методы позволяют получить информацию о развитии субъектов образовательного процесса на основе анализа письменных или устных ответов на стандартные, специально подобранные вопросы. Опросники позволяют определить уровень выраженности или сформированности основных компонентов учебного процесса, особенности направленности обучающихся и педагогов, а также определить отдельные учебно-познавательные свойства и качества.

Одним из действенных методов мониторинга является *анализ результатов учебно-профессиональной деятельности*, при котором по заранее намеченной схеме изучаются письменные тексты, графические материалы, технические изделия, творческие работы обучающихся.

Тестирование – это один из объективных методов сбора данных об уровне развития педагогических процессов и степени выраженности уровня развития субъектов образования. Важным достоинством тестирования является ориентация на норму, что позволяет сопоставлять, сравнивать оценки, полученные при помощи теста. Для мониторинга применяют интеллектуальные и личностные тесты, межличностные тесты, практические тестовые задания, процессуальные тесты.

Выделяют три формы мониторинга:

Стартовая диагностика обучаемости и воспитуемости, проводимая психологической службой; результаты же в самом общем виде доводятся до сведения педагогического коллектива. Большое внимание уделяется рекомендациям по коррекции этих двух важных показателей продуктивности образовательного процесса.

Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени обучения в учебном заведении применяется *экспресс-диагностика* социально и профессионально важных характеристик обучающихся. Экспресс-диагностику также проводит психолог, но ее результаты обсуждаются с педагогами, которые оперативно вносят коррективы в учеб-

но-образовательную деятельность. Данные экспресс-диагностики становятся ориентировочной основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования учебных задач и ситуаций. В случае необходимости по результатам стартовой и текущей диагностики проводятся психолого-педагогические консилиумы.

Финишная диагностика профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированных социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени развития качеств, необходимых будущему специалисту.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию трех сторон личностно-ориентированного профессионального образования: развитие личности, профессионально-образовательного процесса и взаимодействие обучающихся и педагогов.

Личностно-ориентированные технологии профессионального развития педагогов. Утверждение личностно-ориентированных технологий в профессиональном образовании во многом зависит от подготовленности педагогов к этому инновационному процессу. Ведь преподаватель, мастер являются носителями не только информации, но также и методов познавательной деятельности. Значит, начинать надо с педагогов. Речь идет не об усвоении нового материала, а о перестройке познавательных способностей педагогов. Годы складывавшиеся приемы педагогической деятельности, основанные на рецептах, жестких алгоритмических указаниях, сформировали стереотипы мышления и педагогического поведения.

Никакие призывы и убеждения в необходимости перехода педагогов на новую психологическую основу их деятельности не помогут. Следует создать ситуации, разрешая которые педагоги перестраивали бы сложившиеся способы учебно-познавательной деятельности. Важными формами переориентации являются различные проблемные семинары, тренинги и диагностика профессионально значимых характеристик педагога.

Действенным фактором, инициирующим профессиональное развитие педагогов, может стать аттестация. В настоящее время в разных регионах России ведется активный поиск методики аттестации педагогических и руководящих работников образования. Опыт аттестации показал главный ее недостаток – игнорирование индивидуальной траектории профессионального становления педагога.

Унифицированная методика аттестации не учитывает также особенности профессий, географического расположения учебного заведения и экономики региона. Очевидно, нужна аттестация, максимально учитывающая личностный опыт и интересы педагога, а также образовательно-профессиональную квалификацию, стаж, возраст, пол педагогов и, конечно, социально-экономическую ситуацию в районе, где расположено профессиональное учебное заведение.

Введение аттестации педагогических работников обуславливает актуальность поиска инновационных технологий повышения их квалификации и педагогического мастерства. Решение этой проблемы привело к разработке технологий профессионального развития педагогов. Их особенностью является личностная ориентация, обращенность к внутренним резервам психики, актуализация профессионально-психологического потенциала педагога.

Какой же вывод можно сделать, основываясь на проведенном анализе развития личностно-ориентированного образования?

Утверждение личностно-ориентированного образования в профессиональной школе зависит от многих факторов: личности педагогов и их профессиональной позиции, содержания образования и его учебно-методического обеспечения, технологии и организации учебно-пространственной среды, контроля и оценки учебных технологий, диагностики и коррекции профессионального развития обучающихся.

Далее в обобщенном виде представлены результаты анализа личностно-ориентированного образования.

Цель: профессиональное развитие обучающегося, приобретение профессионального опыта, становление специалиста, способного к самоопределению, самоорганизации и самообразованию.

Принципы:

- гуманизация профессионального образования;
- профессиональное самоопределение, выражающееся в выборе профессии, конструировании своего профессионального образования, проектировании карьеры;
- внутренняя активность личности обучающегося, обусловленная потребностью в реализации своего опыта и способностей.

Стимулирование и мотивирование профессионального роста педагогов:

- личностно-ориентированная аттестация педагогов;
- дифференцированный подход в повышении квалификации; проблемные семинары по личностно-развивающим технологиям профессионального образования; тренинги развития креативности, рефлексивные и коррекционные;
- диагностика профессионально-психологического потенциала личности.

Личностно-ориентированное содержание образования обучающихся:

- вариативное, блочно-модульное построение учебных планов;
- личностно-развивающие интегративные образовательные программы: социальные и технологические коммуникации, социальные технологии производства, развитие творчества, психотехнологии профессионального самоопределения;
- дополнительные, факультативные профессионально-образовательные курсы по перспективным технологиям.

Личностно-ориентированные педагогические технологии:

- технологии кооперативного (взаимосодействующего) обучения в условиях имитационно-игровой ситуации при разработке интегративных проектов и выполнении комплексных заданий;
- саморегулируемое обучение при помощи метода проектов, направляющих текстов, когнитивного инструктирования;
- диалогичность в обучении как фактор актуализации смыслообразующей, рефлексивной и критической функций личности.

Личностно-ориентированная организация учебно-пространственной среды:

- контроль и оценка обучаемости и способов учебно-познавательной деятельности обучающихся;
- интегративные, многофункциональные учебно-производственные мастерские, лаборатории, бюро;
- групповая организация ученических мест.

Мониторинг профессионального развития субъектов образования:
– стартовая диагностика обучаемости и воспитуемости;
– экспресс-диагностика социально и профессионально важных характеристик обучающихся;
– финишная диагностика профессиональной подготовленности выпускников.

Коррекция профессионального становления личности:

- коррекция социального и профессионального самоопределения;
- коррекция профессионально важных характеристик обучающихся.

Внедрение этого инновационного вида – личностно-ориентированного образования – явится важным фактором обновления профессионального образования, приведения его в соответствие с современными требованиями.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

§1. ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ И УЧРЕЖДЕНИЯ

1.1. Профессиональные образовательные программы. *Образовательная программа* определяет содержание образования определенных уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются на общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные).

Основные общеобразовательные программы (дошкольного, начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования) направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

Основные профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации. К основным профессиональным относятся программы, которые соотносятся с образовательными уровнями: профессиональной подготовки; начального профессионального образования (НПО); среднего профессионального образования (СПО); высшего профессионального образования (ВПО: программы бакалавриата, программы подготовки специалиста, программы магистратуры), послевузовского профессионального образования.

Основные профессиональные образовательные программы НПО, СПО и ВПО обеспечивают реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом типа и вида образовательного учреждения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включают в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, способствующие реализации соответствующих образовательных технологий.

Профессиональная подготовка (срок обучения до 6 месяцев) имеет целью скорейшее приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ. Профессиональная подготовка не сопровождается повышением образовательного уровня обучающихся. Профессиональная подготовка может быть получена в учреждениях НПО, других образовательных учреждениях: межшкольных учебных комбинатах, учебно-курсовых комбинатах, учебных цехах и других учебных подразделениях предприятий и организаций.

Право на реализацию основной профессиональной образовательной программы *начального профессионального образования* имеют образовательные учреждения начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования при наличии соответствующей лицензии, выданной уполномоченным государственным органом исполнитель-

ной власти. Нормативный срок освоения основной образовательной программы НПО на базе среднего (полного) общего образования колеблется от 10 месяцев до 1 года 10 месяцев, на базе основного общего образования – от 10 месяцев до 2 лет 10 месяцев.

Обязательная часть профессиональной образовательной программы НПО должна составлять 80% от общего объема времени, отведенного на ее освоение. Вариативная часть (20%) дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули вариативной части определяются образовательным учреждением.

Право на реализацию основной профессиональной образовательной программы по специальности *среднего профессионального образования* имеют образовательные учреждения среднего профессионального и высшего профессионального образования при наличии соответствующей лицензии, выданной уполномоченным государственным органом исполнительной власти. В СПО определены следующие виды программ:

– программа среднего профессионального образования *базовой подготовки* направлена на освоение общих и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к реализации основных видов профессиональной деятельности в соответствии с получаемой квалификацией специалиста среднего звена. Нормативный срок освоения программы на базе среднего (полного) общего образования составляет от 1 года 10 месяцев до 2 лет 10 месяцев, на базе основного общего образования – от 2 лет 10 месяцев до 3 лет 10 месяцев;

– программа среднего профессионального образования *углубленной подготовки* направлена на приобретение углубленных общих и профессиональных компетенций, обеспечивающих готовность к реализации усложненных видов профессиональной деятельности в соответствии с более высокой квалификацией специалиста среднего звена. Нормативный срок освоения программы на базе среднего (полного) общего образования составляет от 2 года 10 месяцев до 3 лет 10 месяцев, на базе основного общего образования – от 3 лет 10 месяцев до 4 лет 10 месяцев;

Для всех образовательных программ сроки освоения приведены для очной формы обучения. При очно-заочной (вечерней) и заочной формам образования сроки увеличиваются: на базе среднего (полного) общего образования не более чем на 1 год, на базе основного общего образования не более чем на 1,5 года.

Обязательная часть профессиональной образовательной программы СПО по циклам должна составлять 70% от общего объема времени, отведенного на их освоение. Вариативная часть (30%) дает возможность расширения и (или) углубления подготовки, определяемой содержанием обязательной части, получения дополнительных компетенций, умений и знаний, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Дисциплины, междисциплинарные курсы и профессиональные модули вариативной части определяются образовательным учреждением. В меж-

дисциплинарном курсе объем времени, отведенный на практические и лабораторные занятия, должен составлять не менее 50%.

Основная образовательная программа *высшего профессионального образования* (ВПО) представляет собой совокупность учебно-методической документации, регламентирующей цели, ожидаемые результаты, содержание и реализацию образовательного процесса по определенному направлению подготовки (специальности) ВПО. Основная образовательная программа ВПО по направлению состоит из трех программ: подготовки *бакалавра* (срок обучения 4 года), подготовки *специалиста* (срок 5 лет), подготовки *магистра* (срок 6 лет) и содержит учебные циклы (гуманитарный, социальный, экономический, математический, естественнонаучный, профессиональный) и разделы (физическая культура и/или научно-исследовательская работа). Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), определяемую вузом. Вариативная (профильная) часть дает возможность расширения или углубления знаний, умений и навыков, определяемых содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ВПО для получения квалификации (степени) магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности.

Для лиц, имеющих среднее (полное) общее образование, сроки реализации основных образовательных программ ВПО по очно-заочной (вечерней) и заочной формам обучения, а также в случае сочетания различных форм обучения, могут быть увеличены вузом до 1 года по сравнению с нормативными сроками обучения по очной форме.

Программы специализированной подготовки магистра вводятся решением ученого совета ВУЗа по согласованию с заказчиками кадров.

Профессиональные образовательные программы для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов реализуются в образовательных учреждениях профессионального образования. В том числе в специальных (коррекционных).

Образовательные учреждения профессионального образования, имеющие государственную аккредитацию, реализуют вышеуказанные образовательные программы соответствующего уровня в целях подготовки работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) и специалистов соответствующего уровня согласно перечням профессий и специальностей и уровням образования.

Послевузовское профессиональное образование дает возможность повышения уровня образования, научной, педагогической квалификации на базе высшего профессионального образования и может быть получено в аспирантуре (адъюнктуре), ординатуре и интернатуре, а также в докторантуре, создаваемых в образовательных учреждениях ВПО, дополнительного профессионального образования и научных организациях.

В пределах каждого уровня профессионального образования задачей *дополнительного образования* является непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста. К дополнительным образовательным программам относятся образовательные программы различной направленности, реализуемые:

– в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях профессионального образования помимо статусных основных образовательных программ;

- в образовательных учреждениях дополнительного образования (в учреждениях повышения квалификации, на курсах, в центрах профессиональной ориентации, в иных учреждениях, имеющих соответствующую лицензию);
- во внутрифирменном (корпоративном) обучении;
- в службах занятости населения;
- посредством индивидуальной педагогической деятельности, в научных организациях.

Образовательные программы дополнительного профессионального образования предусматривают:

- оказание дополнительных образовательных услуг обучающимся;
- профессиональную подготовку – повышение квалификации (курсы, семинары, стажировки, дистанционное обучение, консалтинг);
- профессиональную переподготовку.

1.2. Профессиональные образовательные учреждения. К образовательным учреждениям профессионального образования относятся учреждения следующих типов: учреждения НПО, СПО, ВПО и послевузовского образования, учреждения дополнительного образования для взрослых, другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс по подготовке, переподготовке и повышению квалификации профессиональных кадров.

Сложилась следующая типология профессиональных образовательных учреждений:

– **образовательные учреждения НПО:** 1) учебно-производственный комбинат (УПК), учебно-курсовой комбинат (УКК), профессиональные школы и т.д. – эти учреждения, как правило, ограничиваются начальной профессиональной подготовкой; 2) профессионально-техническое училище (ПТУ), профессиональное училище (ПУ) – осуществляют подготовку профессиональных рабочих разной квалификации; 3) профессиональный лицей (ПЛ), который помимо образовательных программ НПО реализует основные образовательные программы СПО.

– **образовательные учреждения СПО:** 1) техникум – наименование учреждений СПО преимущественно в индустриальной сфере; 2) училище – наименование учреждений СПО преимущественно в гуманитарной сфере – педагогические, медицинские, библиотечные училища и т.д.; а также в сфере транспорта – морские, авиационные училища и в военном образовании; 3) колледж – новый интегративный тип учреждения СПО, обеспечивающий ступенчатую подготовку кадров с различным уровнем образования и квалификации. Термином «колледж» пользуются не только для обозначения средних профессиональных учебных заведений, но и учебных заведений других типов и уровней образования; 4) в практике встречаются и другие наименования учреждений СПО: центр непрерывного образования и т.п.

– **образовательные учреждения ВПО:** 1) *федеральный университет* – ВУЗ, который реализует инновационные образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования, интегрированные в мировое образовательное пространство, является ведущим научным и методическим центром; 2) *университет* – реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования по широкому спектру направлений подготовки (специальностей); 3) *академия* – реализует образовательные программы высшего и послевузовского профессионального образования для определенной области научной и научно-педагогической

деятельности, является ведущим научным и методическим центром в области своей деятельности; 4) *институт* – реализует образовательные программы высшего профессионального образования, а также, как правило, образовательные программы послевузовского профессионального образования для определенной области профессиональной деятельности.

– **образовательные учреждения дополнительного профессионального образования**: региональные и отраслевые институты и академии повышения квалификации и переподготовки (ИПК), институты усовершенствования (ИУ), институты технического обучения, ресурсные центры (РЦ) и др.

1.3. Развитие современных систем образовательных программ в профессиональных учебных заведениях. Согласно принципу диверсификации (расширения многообразия) современные системы профессиональных образовательных программ могут быть реализованы **по трем векторам развития личности**. Первый вектор – **рост профессиональной квалификации**, когда идет последовательное овладение профессиональными знаниями, умениями и компетенциями в одной области знаний, усовершенствованием уровня образования и квалификации.

Второй вектор подразумевает **освоение личностью новых квалификаций в близких смежных областях деятельности**, когда происходит пополнение и расширение знаний, умений, освоение нового вида деятельности при прохождении различных уровней образования и квалификации.

Третий вектор профессионального развития личности ориентирован на **перемену профессиональной ориентации в не смежной и не родственной области профессиональной деятельности**. Причем, вариантов переподготовки может быть неограниченное множество, однако главными критериями должны быть: необходимость и ее целесообразность. Необходимость такой перераспределения обуславливается возможностями и желанием личности получить новую квалификацию; спросом на такие кадры экономики и социальной сферы региона. Целесообразность определяется эффективностью затрат на такую подготовку, т.к. может быть дешевле заново выучить желающего, чем строить процесс обучения с учетом имеющихся профессиональных знаний и умений.

Выбор вектора профессионального развития личности является основой для формирования образовательной программы. **Педагогическими требованиями** к разработке образовательных программ являются:

– содержательные, позволяющие формировать образовательные программы с учетом преемственности и интегративного подхода к обучению;

– организационные, которые способствуют реализации образовательных программ в разных типах образовательных учреждений;

– кадровые, формирующие педагогический коллектив, квалификация преподавателей которого должна быть поставлена в зависимость от уровня осуществляемых образовательных программ;

– материально-технические, которые будут обеспечивать осуществление выбранных образовательных программ, что особенно важно при развитии новых научных исследований, появлении и внедрении новых технологий. Материально-техническая база образовательного учреждения определяется профилем подготовки контингента обучающихся, перечнем учебно-производственных работ и выпускаемой (если таковая есть) профессиональным образовательным учреждением продукции, связями с предприятиями и организациями – заказчиками кадров;

– мотивационные, которые позволяют личности выбрать свою образовательную траекторию, а образовательному учреждению сформировать свою индивидуальную образовательную систему;

– национально-региональные, которые учтут возможности и особенности региона и будут содействовать развитию экономики и социальной и культурной сферы;

– местные, учитывающие местные особенности и традиции образовательного процесса в крае (регионе, городе, учебном заведении).

Перечисленные педагогические требования позволяют разработать структуру образовательных программ. Для образовательных учреждений *профессионального образования* структура образовательной программы имеет *четыре модуля*: анализ рынков потребителей образовательных услуг и рынка труда; приоритетные направления развития, цели, задачи на конкретный период; содержание образования по профессиям и специальностям с учетом уровня и профиля подготовки; дополнительные образовательные услуги. Существует следующий порядок изучения обучающимися образовательной программы или схемы организации педагогического процесса.

Последовательное изучение образовательной программы подразумевает поэтапное прохождение обучения обучающимися по единым учебным программам для каждого этапа. Каждый последующий этап строится на базе знаний и умений предыдущего этапа с учетом принципов преемственности, интеграции, полноты и завершенности содержания обучения. Последовательно-параллельная организация образовательного процесса предусматривает разделение общего потока обучающихся после временного совместного обучения на отдельные параллельные группы или потоки. При этом совместное обучение ведется по одинаковым учебным программам или по объединенным блокам учебного материала, что определяется целями обучения и профилем подготовки. Параллельное же обучение ведется по разным учебным программам, которые будут иметь и различные сроки подготовки. Так, совместное обучение на первом этапе переходит затем в раздельное обучение будущих рабочих и техников, или рабочих и инженеров, или рабочих, техников и инженеров.

При параллельной схеме подготовки идет одновременное изучение двух (или нескольких) образовательных программ. Причем, образовательные программы могут быть как независимы, так и интегрированы между собой. Таким примером может служить довольно часто теперь встречающееся в практике обучения овладение второй специальностью. Так, студент экономического факультета после двух лет обучения параллельно с основной программой учится на юридическом факультете этого же института или другого ВУЗа и получает второй диплом о высшем образовании.

Предложенные схемы организации педагогического процесса могут быть как непрерывными во времени, так и дискретными. В последнем случае обучение может происходить отдельными завершенными этапами и растянуто во времени. Причем каждый этап должен быть законченным, т.е. быть подтвержден соответствующим документом (удостоверением, сертификатом, дипломом).

В современных условиях развития постиндустриального образования прогрессивной тенденцией является диверсификация профессиональных образовательных учреждений, т.е. развитие их как многоуровневых, много-

профильных и многофункциональных – профессиональные лицеи и колледжи, центры непрерывного профессионального образования, университетские комплексы, инженерно-технические институты и т.д. Эта тенденция обусловлена следующими факторами:

- ограниченность существующей системы профессиональной подготовки (изолированность учебных заведений, освоение отдельных профессий, узкий территориальный охват обучающихся, отсутствие целенаправленной многоуровневой подготовки);

- необходимость обеспечения большей доступности в получении профессионального образования людьми без ограничения возраста и с учетом особенностей рынка труда;

- удовлетворение потребностей регионов, территорий в обеспечении собственными профессиональными кадрами всех необходимых уровней и профессий, специальностей;

- повышение образовательного уровня населения;

- необходимость повысить престиж учебного заведения, что обеспечит ему выбор контингента обучающихся;

- создание условия для профессионального роста как обучающихся, так и преподавателей;

- интенсивно и своевременно обновлять содержание образования, организационные формы и технологии обучения с учетом развития экономики, новых технологий.

Образовательный процесс в диверсифицированных образовательных учреждениях строится на следующих **принципах**.

1. Целостность профессионального образования, не механическое приращение элементов образования, а глубокая интеграция его подсистем и процессов.

2. Открытость профессионального образования предоставляет обучающимся возможность переходить в другие учебные заведения, одновременно учиться в нескольких профессиональных образовательных учреждениях.

3. Завершенность каждого образовательного этапа предоставляет учащимся и студентам возможность строить свою личную траекторию образования в соответствии со своими запросами и жизненными установками.

4. Преимущество и интегративность в содержании профессионального образования позволяет установить оптимальные сроки подготовки профессиональных кадров.

5. Максимальное использование преподавательских кадров даст возможность педагогам не искать другие места работы для совместительства, а с интересом и полной отдачей работать в сложившемся коллективе.

§2. ФЕДЕРАЛЬНЫЕ ГОСУДАРСТВЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ

Впервые понятие *федерального государственного образовательного стандарта* было введено федеральным Законом Российской Федерации «Об образовании» в 1992 г. В соответствии с этим Законом, образовательные стандарты рассматриваются как неотъемлемая часть системы образования

Российской Федерации в целом. В Российской Федерации образовательные стандарты на протяжении последних лет определяют основные цели, направления развития и содержание образования. Федеральный государственный образовательный стандарт включает в себя следующие три основных компонента:

Во-первых, это структура основных образовательных программ, в т.ч. требования к соотношению частей основной образовательной программы, требования к объему этих частей, а также к соотношению обязательной части основной образовательной программы и частью, формируемой участниками образовательного процесса.

Второй компонент – это требования к условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям.

Наконец, третий компонент определяет требования к результатам освоения основных образовательных программ.

Понятие государственного образовательного стандарта может быть раскрыто наиболее полно, если рассматривать как его внешние, так и внутренние связи. Внешние связи стандарта проявляются, прежде всего, через его место в системе социально-экономических отношений, существующих в современном российском обществе. При этом образовательный стандарт выступает как метаязык взаимодействующих субъектов в этой сфере. Отсюда могут быть установлены и основные требования к стандарту, образующие неформальный социальный заказ на его разработку. Внутренние связи образовательного стандарта проявляются, если рассматривать стандарт как самостоятельную подсистему образования, имеющую собственную элементную структуру и соответствующие межэлементные взаимодействия.

Состав образовательного стандарта, свойства каждого элемента, которые входят в образовательный стандарт позволяют раскрыть собственную сущность понятия стандарта и его основные характеристики.

Для понимания роли образовательных стандартов в социально-экономической системе общества важны функции образовательного стандарта. Иными словами, необходимо ответить на вопрос: кому и зачем нужен образовательный стандарт и как он может быть использован.

Во-первых, образовательный стандарт ориентирован на педагогов и обучающихся, которые должны в ходе обучающей и учебной деятельности выполнять требования образовательного стандарта и дополнять его с учетом своих возможностей и интересов.

Во-вторых, администраторам образования, работникам системы профессионального образования от федеральных чиновников до руководителей образовательных учреждений для формирования адекватных механизмов в сфере планирования, регулирования и контроля за учебно-воспитательным процессом.

В третьих, образовательный стандарт ориентирован также и на внешних пользователей – на объединения работодателей, профсоюзы, органы занятости населения для решения вопросов трудоустройства выпускников, определения развития их профессиональной карьеры, дополнения того образования, которое получено в образовательных учреждениях, системой внутрифирменного обучения и для формирования на основе образовательных стандартов системы обучения «через всю жизнь».

Таким образом, образовательный стандарт должен учитывать интересы всех указанных субъектов, обеспечивать понимание ими документов стандарта, преемственность между документами образовательного стандарта и другими учебно-методическими материалами, определяющими цели, структуру и содержание образовательного процесса.

В рамках рассмотрения понятия образовательного стандарта важно определить и общие требования к его разработке, которые вытекают из ранее определенных его основных функций.

Прежде всего, стандарт должен стать основным инструментом управления качеством профессионального образования на государственном уровне. Соответственно, он должен включать все необходимые компоненты, связанные с понятием качества профессионального образования.

В широком смысле качество профессионального образования определяется тем, насколько оно соответствует текущим и перспективным задачам социально-экономического развития общества, т.е. насколько оно удовлетворяет запросам отдельной личности и общества в целом, государства, а также различных структур, которые представляют интересы производства, интересы бизнеса, интересы социума.

Образовательный стандарт должен также служить социальной гарантией членам общества, гарантией их конкурентоспособности на отечественном и мировом рынках труда, с одной стороны, и удовлетворять их персональные потребности с другой стороны. Для этого он должен быть приемлемым для всей Российской Федерации, для всех регионов, субъектов Федерации. Он должен быть посилен для обучающихся как по содержанию, так и по объему, должен опираться на существующие в обществе ресурсы, т.е. не выходить за пределы возможного на текущей стадии развития общества.

Он должен обладать также такими свойствами как сопоставимость с зарубежными образовательными стандартами с одной стороны, и преемственность с *профессиональными стандартами*, которые определяют требования к персоналу в соответствующих отраслях экономики, на которые направлена подготовка выпускников учреждений профессионального образования.

Одним из важных требований к государственным образовательным стандартам является то, что они должны обеспечивать возможность свободного функционирования системы непрерывного образования. В связи с этим, образовательные стандарты всех звеньев системы непрерывного образования должны быть преемственны, хорошо взаимодействовать в пограничных содержательных областях.

И наконец, образовательные стандарты профессионального образования должны служить основой для последующей разработки профессиональных образовательных программ, комплексов учебно-методического обеспечения, организации аккредитации образовательных учреждений, разработки стандартов более высокого уровня. Т.е. они должны иметь внятную дидактическую и методическую интерпретацию. При этом предпочтительно максимально сохранить преемственность между различными поколениями государственных образовательных стандартов, которые в среднем сменяются каждые 10 лет.

В то же время, образовательные стандарты не должны стать тормозом для развития системы образовательных программ, которые должны постоянно сохранять актуальность и идти в ногу со временем.

Специфика профессионального образования по сравнению с общим образованием состоит в большом разнообразии профессий и специальностей, форм подготовки работников, достаточно коротком сроке жизни учебно-программной документации, так как содержание профессионального образования непосредственно связано с быстро меняющимся в результате научно-технического прогресса содержанием труда.

Исходя из рассмотренных функций образовательных стандартов и основных общих требований к их разработке, и организован весь процесс их создания.

Организационная основа создания, экспертизы и введения в действие федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования всех уровней определяется правительством Российской Федерации. Непосредственно разработка организуется Министерством образования и науки Российской Федерации. В общем виде порядок разработки федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования предусматривает участие в этом ведущих образовательных учреждений, объединений работодателей, учреждений науки, заинтересованных специалистов, профессиональных сообществ.

После завершения разработки эти проекты образовательных стандартов проходят общественную экспертизу и общественное обсуждение, после чего утверждаются Минобрнауки РФ. Федеральные государственные образовательные стандарты разрабатываются по ступеням образования, по направлениям подготовки, профессиям, отдельным специальностям.

Таким образом, общей основой для разработки федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования служат перечни соответствующих направлений подготовки и специальностей по различным уровням профессионального образования: высшего профессионального, среднего профессионального и начального профессионального образования.

Важной особенностью современного состояния разработки образовательных стандартов в сфере профессионального образования является значительное расширение взаимодействия с объединениями работодателей в ходе разработки и реализации государственной политики в профессиональном образовании.

Наряду с юридической и организационной основой разработки и утверждения федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, существует целый ряд документов и материалов методического характера, рекомендаций и требований, которые адресованы, прежде всего, разработчикам. К таким документам, в частности, относятся технические задания или макеты на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального профессионального образования, среднего профессионального образования и высшего профессионального образования, утверждаемые Министерством образования и науки РФ, а также различные разъяснения, учитывающие специфику каждого уровня образования.

Среди документов методического характера, прежде всего, следует отметить рекомендации по национальной рамке квалификаций, подготовленные в помощь разработчикам государственных стандартов профессионального образования Федеральным институтом развития образования Минобрнауки РФ

и Национальным агентством развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимателей.

Рассмотрим три группы документов.

Прежде всего, нужно сказать о техническом задании (далее мы будем называть этот документ макетом) на разработку федерального государственного образовательного стандарта начального, среднего и высшего профессионального образования, как об основном рамочном документе, который определяет требования к федеральным государственным образовательным стандартам профессионального образования. Макет определяет общую структуру образовательных стандартов независимо от уровня профессионального образования, перечень основных разделов, которые должен содержать каждый стандарт, также примерные требования к содержанию этих разделов, а также общие требования к оформлению. Этот документ выполняет в сущности роль общей рамки для подготовки государственных образовательных стандартов профессионального образования. Наряду с макетом, предусмотрены специальные разъяснения Министерства образования и науки Российской Федерации для разработчиков федеральных государственных образовательных стандартов по уровням профессионального образования. С учетом того, что закон Российской Федерации «Об образовании» предусмотрел переход к двухуровневой системе подготовки кадров в учреждениях высшего профессионального образования, предусмотрены соответствующие разъяснения отдельно для подготовки федеральных государственных образовательных стандартов уровня бакалавриата и уровня магистратуры.

Образовательный стандарт любого уровня профессионального образования имеет единую структуру, а именно: титульный лист с основными реквизитами стандарта, раздел «общие положения», где даются сведения о направлении подготовки, специальности или профессии, дается перечень основных участников разработки.

Собственно содержание образовательного стандарта включает следующие основные разделы:

- область применения;
- термины, определения и обозначения;
- характеристика подготовки по основной образовательной программе;
- характеристика профессиональной деятельности;
- требования к результатам освоения основных образовательных программ;
- требования к структуре основных образовательных программ;
- требования к условиям реализации основных образовательных программ;
- требования к оценке качества освоения основных образовательных программ.

Предусмотрено также указание перечня организаций, участвующих в разработке и экспертизе, согласовании проекта федерального государственного образовательного стандарта.

Рассмотрим основные термины, которые используются при разработке нового поколения государственных образовательных стандартов, поскольку эти понятия составляют основу не только разработке непосредственно образовательных стандартов, но и всей системы образовательных программ, системы оценки качества образования и других компонентов, которые являются

актуальными для современного уровня развития российской системы профессионального образования.

Область профессиональной деятельности – совокупность объектов профессиональной деятельности в их научном, социальном, экономическом, производственном проявлении.

Объект профессиональной деятельности – системы, предметы, явления, процессы, на которые направлено воздействие.

Вид профессиональной деятельности – методы, способы, приемы, характер воздействия на объект профессиональной деятельности с целью его изменения, преобразования.

Зачетная единица – мера трудоемкости образовательной программы.

Компетенция – способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Общая компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач общих для многих видов деятельности.

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при решении задач профессиональной деятельности.

Направление подготовки – совокупность образовательных программ различного уровня в одной профессиональной области.

Профиль – направленность основной образовательной программы на конкретный вид и (или) объект профессиональной деятельности.

Учебный цикл – совокупность дисциплин (модулей) основной образовательной программы, выделенная по определенным основаниям.

Основная профессиональная образовательная программа – совокупность учебно-методической документации, включающая в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практик, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии.

Учебный цикл – совокупность дисциплин (модулей) основной образовательной программы, выделенная по определенным основаниям.

Профессиональный модуль – часть основной профессиональной образовательной программы, имеющая определённую логическую завершенность по отношению к заданным ФГОС результатам образования, и предназначенная для освоения профессиональных компетенций в рамках каждого из основных видов профессиональной деятельности.

Междисциплинарный курс – часть программы профессионального модуля, ориентированная на формирование системы знаний, умений и практического опыта, необходимых для освоения профессионального модуля. Может содержать разделы различных учебных дисциплин.

Результаты обучения – освоенные компетенции и умения, усвоенные знания, обеспечивающие соответствующую квалификацию и уровень образования.

Перечень терминов и определений, которые введены непосредственно в федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования, ориентирован на установление необходимой преемствен-

ности между системами профессиональных стандартов, принятых и разрабатываемых объединениями работодателей для регулирования трудовых процессов на предприятиях и в организациях с одной стороны, и различными документами, принятыми в системе образования, прежде всего, образовательными стандартами и образовательными программами, которые определяют, собственно, содержание и результаты подготовки в учреждениях профессионального образования с другой стороны.

Важной особенностью разработки федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования является также обеспечение преемственности между образовательными стандартами различных уровней профессионального образования. В этих целях подготовлен документ, получивший название «Национальная рамка квалификаций».

Национальная рамка квалификаций – это совместный рекомендательный документ Федерального института развития образования Минобрнауки РФ и Национального агентства развития квалификаций Российского союза промышленников и предпринимателей. Он является инструментом сопряжения сферы труда и сферы образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общефедеральном уровне, и основных путей их достижения на территории России.

Национальная рамка квалификаций РФ разработана на основании Соглашения о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей с учетом опыта построения Европейской рамки квалификаций, национальных рамок стран-участниц Болонского и Копенгагенского процессов.

Национальная рамка квалификаций является составной частью и основой разработки Национальной системы квалификаций Российской Федерации, в которую должны войти также отраслевые рамки квалификаций, профессиональные и образовательные стандарты, национальная система оценки результатов образования и сертификации, предусматривающая единые для всех уровней профессионального образования механизмы накопления и признания квалификаций на национальном и международном уровнях.

Национальная рамка квалификаций предназначена для различных групп пользователей (объединений работодателей, органов управления образованием, предприятий, образовательных организаций, граждан) и позволяет:

- формировать общую стратегию развития рынка труда и системы образования, в том числе планировать различные траектории образования, ведущие к получению конкретной квалификации, повышению квалификационного уровня, карьерному росту;

- описывать с единых позиций требования к квалификации работников и выпускников при разработке профессиональных и образовательных стандартов;

- разрабатывать процедуры оценки результатов образования и сертификации квалификаций, формировать систему сертификатов;

- создавать отраслевые квалификационные и тарифные системы.

В основу разработки НРК положены принципы, свойственные аналогичным рамочным структурам стран ЕС и других стран:

- непрерывность и преемственность развития квалификационных уровней от низшего к высшему;

- прозрачность описания квалификационных уровней для всех пользователей;

Таблица 3.

Таблица дескрипторов НРК РФ

УРОВЕНЬ	ШИРОТА ПОЛНОМОЧИЙ И ОТВЕТСТВЕННОСТЬ (ОБЩАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ)	СЛОЖНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ХАРАКТЕР УМЕНИЙ)	НАУКОЕМКОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (ХАРАКТЕР ЗНАНИЙ)
1	2	3	4
1	Действия под руководством. Индивидуальная ответственность	Выполнение стандартных практических заданий в известной ситуации	Применение простейших фактологических знаний с опорой на обыденный опыт. Получение информации в процессе краткосрочного обучения (инструктажа) на рабочем месте или краткосрочных курсов
2	Деятельность под руководством с проявлением самостоятельности только при решении хорошо известных задач. Индивидуальная ответственность	Решение типовых практических задач. Выбор способа действий из известных по инструкции. Корректировка действий с учетом условий их выполнения	Применение фактологических знаний с опорой на практический опыт. Получение информации в процессе профессиональной подготовки
3	Деятельность под руководством с проявлением самостоятельности только при решении хорошо известных задач или аналогичных им. Планирование собственной деятельности, исходя из оставленной руководителем задачи. Индивидуальная ответственность	Решение типовых практических задач. Выбор способов действий из известных на основе знаний и практического опыта. Корректировка действий с учетом условий их выполнения	Применение практико-ориентированных профессиональных знаний с опорой на опыт. Получение информации в процессе профессиональной подготовки
4	Деятельность под руководством, сочетающаяся с самостоятельностью при выборе путей ее осуществления из известных. Планирование собственной деятельности и/или деятельности других, исходя из поставленных задач. Наставничество. Ответственность за решение поставленных задач	Деятельность, предполагающая решение различных типов практических задач, требующих самостоятельного анализа рабочей ситуации и ее предсказуемых изменений. Выбор путей осуществления деятельности из известных. Текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция деятельности	Применение профессиональных знаний и информации, их получение в процессе профессионального образования и практического профессионального опыта

Продолжение таблицы 3.

1	2	3	4
5	<p>Самостоятельная деятельность. Постановка задач в рамках подразделения. Участие в управлении выполнением поставленных задач в рамках подразделения. Ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения</p>	<p>Деятельность, предполагающая решение практических задач на основе выбора способов решения в различных условиях рабочей ситуации. Текущий и итоговый контроль, оценка и коррекция деятельности</p>	<p>Применение профессиональных знаний, полученных в процессе профессионального образования и практического профессионального опыта. Самостоятельный поиск информации, необходимой для решения поставленных профессиональных задач</p>
6	<p>Самостоятельная профессиональная деятельность, предполагающая постановку целей собственной работы и/или подчиненных. Обеспечение взаимодействия сотрудников и смежных подразделений. Ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения или организации</p>	<p>Деятельность, направленная на решение задач технологического или методического характера, предполагающих выбор и многообразие способов решения. Разработка, внедрение, контроль, оценка и коррекция компонентов профессиональной деятельности</p>	<p>Синтез профессиональных знаний и опыта (в том числе, инновационных). Самостоятельный поиск, анализ и оценка профессиональной информации</p>
7	<p>Определение стратегии, управление процессами и деятельностью (в том числе инновационной) с принятием решения на уровне крупных институциональных структур и их подразделений</p>	<p>Деятельность, предполагающая решение задач развития, разработки новых подходов, использования разнообразных методов (в том числе, инновационных)</p>	<p>Синтез профессиональных знаний и опыта. Создание новых знаний прикладного характера в определенной области и/или на стыке областей. Определение источников и поиск информации, необходимой для развития деятельности</p>
8	<p>Определение стратегии, управление процессами и деятельностью (в том числе инновационной) с принятием решения и ответственности на уровне крупных институциональных структур</p>	<p>Деятельность, предполагающая решение проблем исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности управляемых процессов</p>	<p>Создание и синтез новых знаний междисциплинарного характера. Оценка и отбор информации, необходимой для развития деятельности</p>
9	<p>Определение стратегии, управление сложными социальными, производственными, научными процессами. Ответственность за результат в масштабе отрасли, страны, на международном уровне</p>	<p>Деятельность, предполагающая решение проблем методологического, исследовательского и проектного характера, связанных с развитием и повышением эффективности сложных социальных, производственных, научных процессов</p>	<p>Создание и синтез новых фундаментальных знаний междисциплинарного и межотраслевого характера. Оценка и отбор информации, необходимой для развития деятельности. Управление содержанием информационных потоков</p>

- соответствие иерархии квалификационных уровней структуре разделения труда и национальной системы образования Российской Федерации;
- учет мирового опыта при разработке структуры и содержания НРК.

Национальную рамку квалификаций образуют, представленные в виде таблицы, характеристики (дескрипторы) квалификационных уровней, раскрытые через ряд обобщенных показателей.

Аналогично Европейской рамке квалификаций в НРК включены дескрипторы общей компетенции, умений и знаний, которые раскрываются через соответствующие показатели профессиональной деятельности: широту полномочий и ответственность, сложность деятельности, наукоемкость деятельности (табл. 3).

Показатель «Широта полномочий и ответственность» определяет общую компетенцию работника и связан с масштабом деятельности, ценой возможной ошибки, ее социальными, экологическими, экономическими и другими последствиями, а также с полнотой реализации в профессиональной деятельности основных функций руководства (целеполагание, организация, контроль, мотивация исполнителей).

Показатель «Сложность деятельности» определяет требования к умениям и зависит от ряда особенностей профессиональной деятельности: множественности (вариативности) способов решения профессиональных задач, необходимости выбора или разработки этих способов, степени неопределённости рабочей ситуации и непредсказуемости ее развития.

Показатель «Наукоемкость деятельности» определяет требования к знаниям, используемым в профессиональной деятельности, зависит от объёма и сложности используемой информации, инновационности применяемых знаний и степени их абстрактности (соотношения теоретических и практических знаний).

Квалификация всегда является результатом освоения определенной образовательной программы и/или практического опыта (табл. 4). Для приращеня квалификации или изменения ее профиля на каждом уровне возможно обучение по дополнительным образовательным программам системы повышения квалификации¹⁰ и переподготовки кадров в учреждениях, имеющих соответствующие лицензии. Уровень квалификации может нарастать по мереобретения практического опыта работы, самообразования и обучения. Учет различных форм образования и обучения будет происходить внутри отраслевых квалификационных систем. Возможно построение индивидуальной образовательной траектории посредством учета практического опыта работника, курсов повышения квалификации и т.п., что дает возможность продвигаться как по вертикали уровней квалификации, так и по горизонтали.

Рассмотрим теперь наиболее принципиальные отличия федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования третьего поколения от образовательных стандартов второго поколения.

Помимо изменения самого понятия федерального государственного образовательного стандарта, зафиксированного в новой редакции закона «Об образовании», существует еще ряд принципиальных содержательных отличий стандартов третьего поколения. Прежде всего, это переход на компетентностный формат описания стандарта профессионального образования. Основ-

¹⁰ Например, программы MBA, программы второго профессионального образования и т.д.

ную часть раздела, который называется «требования к результатам освоения основных образовательных программ», составляет описание общих и профессиональных компетенций, которыми должен обладать выпускник.

Но компетентностный формат описания требований к результатам обучения – не единственное отличие образовательных стандартов третьего поколения от предыдущих.

Таблица 4.

Основные пути достижения квалификационных уровней

КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ УРОВЕНЬ	ПУТИ ДОСТИЖЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СООТВЕТСТВУЮЩЕГО УРОВНЯ¹¹
1	Практический опыт и/или краткосрочное обучение (инструктаж) на рабочем месте и/или краткосрочные курсы при наличии общего образования не ниже начального общего
2	Практический опыт и /или профессиональная подготовка (краткосрочные курсы на базе образовательного учреждения или корпоративное обучение) при наличии общего образования не ниже основного общего
3	Практический опыт и / или профессиональная подготовка (курсы на базе образовательного учреждения по программам профессиональной подготовки до одного года или корпоративное обучение) при наличии общего образования не ниже среднего (полного) общего или начальное профессиональное образование без получения среднего (полного) общего образования на базе основного общего образования
4	Начальное профессиональное образование с получением или на базе среднего (полного) общего образования и практический опыт или профессиональная подготовка (курсы на базе образовательного учреждения по программам профессиональной подготовки до одного года и дополнительные профессиональные образовательные программы), практический опыт
5	Среднее профессиональное образование с получением или на базе среднего (полного) общего образования или начального профессионального образования, практический опыт
6	Как правило, бакалавриат. В отдельных случаях возможно среднее профессиональное образование с получением или на базе среднего (полного) общего образования, практический опыт
7	Магистратура (на основе освоенной программы бакалавриата), практический опыт. Специалитет (на основе освоенной программы среднего (полного) общего образования), практический опыт. Бакалавриат и дополнительное профессиональное образование (программы МВА и др.), практический опыт
8	Послевузовское образование (программы, ведущие к получению степени кандидата наук и/или практический опыт). Освоенная программа подготовки магистра или специалиста, дополнительное профессиональное образование (программы МВА и др.), практический опыт
9	Послевузовское образование (в том числе степень кандидата наук и практический опыт или степень доктора наук и практический опыт) и/или дополнительное профессиональное образование или практический опыт и общественно-профессиональное признание на отраслевом, межотраслевом, международном уровне

¹¹ Человек, обладая достаточно высоким уровнем образования, может выполнять работы, относящиеся к более низкому квалификационному уровню. Как правило, это связано с тем, что работник изменил свой первоначальный профиль деятельности. По мере приобретения практического опыта, самообразования и обучения по профилю квалификационный уровень может повышаться. В то же время в некоторых случаях человек со средним профессиональным образованием может получить уровень квалификации, предполагающий наличие высшего образования, при достаточном практическом профессиональном опыте.

Важная особенность нового поколения образовательных стандартов состоит в том, что акцент перенесен от описания минимума содержания образовательных программ к описанию результатов. Ставка на результат – вторая важная особенность образовательных стандартов третьего поколения. В этом выражена еще одна важная задача разработки нового поколения образовательных стандартов, которая состоит в гармонизации требований рынка труда к уровню и качеству подготовки персонала и требований образовательных программ к качеству и уровню подготовки выпускников. Тем самым достигается большая прозрачность образовательных стандартов и образовательных программ профессионального образования для объединений работодателей, для отдельных предприятий, для потребителей с которыми сотрудничает система образования и образовательные учреждения.

Таким образом, фактически имеет место изменение предмета в стандартизации образования. Если ранее ставка была сделана на описание самого процесса, то при компетентностном формате образовательных стандартов, акцент делается на результат – компетентность, как готовность применять умения и знания на практике. Такие качества выпускника, как готовность к профессиональной деятельности, опирающиеся не только на знания, умения, навыки, но и на практический опыт, который должны формироваться в ходе освоения образовательной программы, делает выпускника более конкурентоспособным на рынке труда.

Значительно уменьшена в новом поколении образовательных стандартов также инвариантная, обязательная для всех образовательных учреждений, часть образовательного стандарта. Соответственно, образовательная программа становится вариативной для магистров на 70%, для бакалавров примерно на 50% и для образовательных программ начального, среднего профессионального образования примерно на 30%. Это значительно расширяет возможности участников образовательного процесса по точной настройке образовательных программ на требования рынка труда, на требования непосредственно обучающихся.

Следующей важной особенностью образовательных стандартов нового поколения является введение, наряду с дидактическими структурами учебных дисциплин (предметов), модульных структур. Тем самым опыт разработки и внедрения гибких образовательных программ, основанных на модульно-компетентностном подходе, становится важной частью российской системы профессионального образования. Этот переход также оказался возможным благодаря тому, что в образовательных стандартах предусмотрена значительная часть времени на модульную подготовку.

Модульная составляющая образовательных программ занимает, безусловно, различное место в образовательных программах в зависимости от уровня профессионального образования. В образовательных программах начального и среднего профессионального образования новое поколение стандартов отводит значительно большее место модульному компоненту. В программах высшего профессионального образования модульный компонент занимает несколько меньше места, но также создает условия для повышения гибкости образовательных программ.

Особенность модульно-компетентностного подхода, реализуемого в стандартах третьего поколения, состоит, прежде всего, в том, что каждый

профессиональный модуль образовательных стандартов предусматривает концентрацию и теоретического обучения в виде междисциплинарного курса, и практического обучения в виде определенной доли учебной практики, лабораторных работ и производственной практики вокруг планируемых результатов обучения.

Таким образом, в отличие от образовательных дисциплин (учебных предметов), которые основаны на логике соответствующей отрасли науки или производства, в профессиональных модулях акцент сделан на развитие логики результатов.

Серьезные инновации содержит также и такой раздел образовательных стандартов как требования к условиям реализации основных образовательных программ. Такого раздела раньше не было в образовательных стандартах и, соответственно, он включает целый ряд позиций, которые важны для достижения конечных результатов профессионального образования.

Требования к условиям реализации основных образовательных программ определяют порядок разработки и обновления программ, перечень документов, которые составляют основную образовательную программу, гарантии качества подготовки при реализации образовательных программ, обеспечение воспитательного компонента обучения, использование интерактивных форм проведения занятий, порядок формирования дисциплин по выбору обучающихся, максимальный объем аудиторных учебных занятий, каникулярное время и др. Определяются также права обучающихся при освоении ими основных образовательных программ в части выбора дисциплин, отдельных модулей, право на получение консультаций. В этом же разделе приводятся требования к организации учебной и производственной практик, кадровому обеспечению, учебно-методическому обеспечению, а также вопросы, связанные с финансированием образовательной программы, т.е. этот раздел направлен на создание условий для обеспечения необходимого уровня реализации образовательных стандартов, которые гарантировали бы соответствующее качество подготовки специалистов.

Важное место в реализации новых образовательных стандартов занимает также раздел, связанный с требованиями к оценке качества освоения основных образовательных программ. В зависимости от уровня профессионального образования определяется специфика процедур, форм, методов оценки качества обучения, роль и место заказчиков кадров в этом процессе, требования к содержанию, объему, структуре выпускных квалификационных работ.

В случае, если образовательная программа содержит модульные структуры обучения, предусмотрена возможность накопительной оценки результата, когда сумма оценки по отдельным модулям составляет оценку квалификации выпускника в целом.

Это во многом сближает процесс оценки в системе начального, среднего, высшего профессионального образования и в системе дополнительного образования, тем самым создавая условия для введения единой технологии обучения и оценки с точки зрения рынка труда в системе непрерывного профессионального образования России.

В то же время, необходимо иметь в виду, что хотя образовательные стандарты и составляют основу для формирования образовательного процесса в системе профессионального образования, но наряду с этой основой необходима разработка целого ряда дополнительных документов. Прежде всего, это

основная образовательная программа по каждой профессии, специальности. Примерная основная образовательная программа включает в себя такие документы как учебный план, рабочие программы учебных дисциплин, профессиональных модулей, программы учебной и производственной практик, методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии – учебники, учебные пособия, электронные образовательные ресурсы, материалы, которые обеспечивают оценку качества подготовки выпускников.

Разработка примерных основных образовательных программ профессионального образования – это задача органов управления образованием, прежде всего – Минобрнауки РФ. Разработка на этой основе рабочих основных образовательных программ – задача каждого отдельного образовательного учреждения.

ГЛАВА 4. МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

§1. ПОНЯТИЕ О МЕТОДАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Как следует из характеристики процесса обучения, основными проблемами его являются: для чего учить – цели обучения; чему учить – содержание обучения; как организовать процесс обучения – формы организации обучения; что использовать в процессе обучения – средства обучения; как обучать – методы обучения. Не принижая значимости какой-либо проблемы учебного процесса, отметим, что важнейшей из них являются *методы обучения*, т.е. *как обучать*. Именно от их эффективности, при любых других условиях и факторах, в конечном итоге зависит и количество, и качество получаемых обучающимися знаний, навыков и умений.

В педагогике методом обучения принято называть способ взаимосвязанной деятельности преподавателя, мастера производственного обучения и обучающихся, направленный на овладение обучающимися знаниями, навыками и умениями, на их воспитание и развитие.

Чтобы эффективнее использовать методы обучения, необходимо представить их в определенной системе, отражаемой в соответствующей классификации.

1. Широко применяемые в педагогической практике методы, выделяемые *по источникам передачи и приобретения знаний и умений*, включают: словесные (рассказ, объяснение, беседа, работа с книгой и инструктивными материалами и др.); наглядные (демонстрация наглядных пособий, кино- и видеofilьмов, наблюдения и др.); практические (упражнения, лабораторные, лабораторно-практические работы и др.).

2. В зависимости от основных дидактических задач, реализуемых на том или ином этапе обучения, выделяют методы приобретения знаний, формирования навыков и умений, применения знаний, закрепления, проверки знаний, навыков и умений.

3. В соответствии с характером познавательной деятельности обучающихся, выделяют методы, объединяемые в две группы: *репродуктивные* и *проблемно-поисковые*.

Наличие различных классификаций методов отражает естественный процесс дифференциации и интеграции знаний о них. Все более четко обозначается многосторонний, комплексный подход к характеристикам их сущности. Такой подход к характеристике и классификации методов обучения реализован в подразделении методов на три основные группы: 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности; 2) методы стимулирования и мотивации учебной деятельности; 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебной деятельности обучающихся.

Каждая из этих групп методов включает подгруппы и отдельные методы, которые являются инструментом процесса обучения.

Группа методов организации и осуществления учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности обучающихся включает словесные,

наглядные и практические методы, реализуемые индуктивно или дедуктивно под руководством преподавателя (мастера производственного обучения) или самостоятельно в репродуктивном или продуктивном направлениях.

Методы стимулирования и мотивации учебной деятельности включают методы мотивации учебно-познавательной и учебно-производственной деятельности, а также методы стимулирования интереса к учебе.

Методы контроля и самоконтроля включают методы устного, письменного и практического контроля и самоконтроля, а также тестирование уровня знаний и умений обучающихся.

Такой комплексный подход будет принят при раскрытии сущности и способов применения методов теоретического и практического (производственного) обучения в последующих параграфах главы.

«Метод обучения» – понятие многоаспектное. Наличие различных классификаций не означает противопоставления методов обучения друг другу и не является основанием для предпочтительного применения какого-либо из них. Методы всегда как бы проникают друг в друга, характеризуя с разных сторон взаимодействия педагогов и обучающихся. И если все-таки говорят о применении в данный момент определенного метода, то это означает, что он доминирует на данном этапе, внося особенно большой вклад в решение основной дидактической задачи.

Каждый метод реализуется совместно с другими методами и с их помощью. Так, репродуктивные и проблемно-поисковые методы реализуются при помощи слова, наглядности, практической деятельности. В свою очередь, система словесных наглядных и практических методов применяется в репродуктивном или поисковом направлениях. Об этом свидетельствуют и названия методов: проблемное изложение, эвристическая беседа, исследовательские лабораторные, лабораторно-практические работы, творческие упражнения, поисковые самостоятельные работы, самостоятельные наблюдения и т.д. Здесь уже в самих названиях методов заложена направленность их применения.

В реальном учебном процессе наиболее важным является не отнесение методов к той или иной классификации, а глубокое знание преподавателем их дидактической сущности, условий эффективного применения, владения умениями пользоваться ими для руководства познавательной и учебно-производственной деятельностью обучающихся.

Поскольку методы обучения – это приемы и способы осуществления учебного процесса, т.е. преподавания и учения, каждый метод обучения следует рассматривать с двух сторон – деятельности педагога и деятельности обучающихся.

Деятельность преподавателя (мастера) складывается из следующих основных типичных компонентов: целевая установка; определение содержания и порядка деятельности обучающихся (создание ориентировочной основы действий); собственно обучающая деятельность; руководство познавательной и учебно-производственной деятельностью обучающихся; контроль; подведение итогов.

С понятием метод обучения тесно связано другое понятие – прием обучения, или методический прием. Под методическими приемами понимают детали метода, его элементы, составные части или отдельные шаги в той учебной работе, которая происходит при применении данного метода. В процессе

обучения как методы, так и методические приемы переплетаются, сочетания их разнообразны. Один и тот же вид учебной работы выступает то как метод, то как прием. Например, в процессе устного изложения демонстрация наглядных пособий является обычно методическим приемом наряду с такими, как подготовка обучающихся к восприятию изучаемого материала, попутная постановка вопросов к обучающимся. В тех же случаях, когда наглядное пособие – основной источник знаний, демонстрация его является методом обучения.

Методы обучения как способы осуществления учебного процесса условно можно рассматривать в трех аспектах: общедидактическом, частнодидактическом (отраслевая дидактика) и частно-методическом (частные методики преподавания отдельных курсов, дисциплин)).

Общедидактический аспект отражает объективную сущность, требования и дидактические возможности метода, характерные для него как такового, независимо от отрасли, периода учебного процесса.

Частнодидактический аспект отражает общую характеристику метода в специфических условиях его применительно к отрасли, к периоду учебного процесса.

Частнометодический аспект основывается на общедидактических и частнодидактических характеристиках методов и отражает частные методики изучения конкретных курсов, дисциплин.

§2. МЕТОДЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

Теоретическое обучение в профессиональных образовательных учреждениях включает три цикла предметов: общенаучный, общепрофессиональный и специальный. Методы обучения общеобразовательным предметам в общедидактическом, частнодидактическом и частнометодическом аспектах достаточно глубоко и всесторонне раскрыты в педагогической литературе. В этой связи методы теоретического обучения будут рассматриваться, прежде всего, применительно к изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин, представляющих в дидактическом плане единое целое.

Методы обучения общепрофессиональным и специальным дисциплинам во многом определяются *особенностями их содержания*:

– многокомпонентная структура, большое разнообразие изучаемых объектов;

– значительный объем материала, связанного с формированием у обучающихся умений применять знания в разнообразных условиях;

– взаимосвязь (по содержанию и времени изучения) с практическим обучением обучающихся ;

– органическое сочетание фактического (прикладного) и теоретического материала;

– значительный объем материала, требующего лабораторного исследования количественных и качественных зависимостей, свойств, практического изучения способов обслуживания, наладки, регулирования и т.п.;

– необходимость оперативного приведения содержания учебного материала в соответствие с развивающейся техникой и технологией, отражение «местного» материала.

Все это необходимо учитывать, проектируя и реализуя методы обучения.

2.1. Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Словесные методы. *Устное изложение.* В процессе изучения общеотраслевых и специальных дисциплин устное изложение учебного материала осуществляется с применением комплексного метода *рассказ-объяснение*, сочетающего изложение учебного материала в повествовательной форме с подробными пояснениями, сравнениями и сопоставлениями, обоснованиями, выводами закономерностей, решением задач и т.д.

Из общих требований к устному изложению выделим следующие основные:

- научная достоверность содержания;
- логическая стройность и последовательность;
- доходчивость и доступность для обучающихся;
- доказательность и убедительность;
- четкость и ясность главной мысли на каждом этапе;
- эмоциональность по форме и содержанию; образность;
- стимулирование внимания и активности обучающихся.

Методические приемы устного изложения материала:

– широкое сочетание дедуктивных и индуктивных способов объяснений в связи с тем, что материал профессиональных предметов, во-первых, в значительной степени имеет нормативный характер, во-вторых, характерен большой вариативностью (например, при построении технологических процессов);

– разнообразие видов деятельности обучающихся на занятиях (зарисовкой и составлением схем, графиков, таблиц, изучением иллюстраций в учебниках и др.); широкое сочетание слова с демонстрацией средств наглядности (детали, инструмент, образцы, эталоны и др.), показом слайдов и видеофильмов, проведением мини-бесед с обучающимися и т.п.;

– проблемное изложение материала, имеющего «естественную» проблемность (построение технологических процессов, выбор способов обработки, экономические обоснования, диагностика неисправностей, наладка оборудования и т.п.);

– широкое использование сравнений, обобщений, теоретических обоснований с тем, чтобы не оторваться от общих принципов и не свести изучение предмета только к изложению «местных» фактов и примеров;

– осуществление тесных межпредметных связей с другими предметами и практическим обучением. Что обеспечивается путем использования знаний обучающихся из других предметов; единство трактовки понятий, сущности явлений, процессов; применение одних и тех же формулировок, терминологии, единиц измерения; объяснение технико-технологических явлений на основе естественнонаучных законов и теорий; рациональный отбор и регламентация глубины раскрытия аналогичного материала, изучаемого в различных предметах.

Беседа – вопросно-ответный метод организации и руководства учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Такую беседу называют эвристической. В системе методов обучения, выделяемых по характеру познавательной деятельности обучающихся, это разновидность частично-поискового метода.

Дидактическая сущность такой беседы состоит в том, что преподаватель путем постановки перед обучающимися вопросов и совместных с ними ло-

гических рассуждений подводит обучающихся к определенным выводам, составляющим сущность нового учебного материала. При этом преподаватель побуждает обучающихся воспроизводить ранее полученные знания, наблюдения, жизненный и производственный опыт, сравнивать, сопоставлять, делать умозаключения. Коллективная беседа создает атмосферу общей заинтересованности, повышает внимательность и интерес обучающихся, стимулирует их активную работу, обеспечивает осознанное усвоение знаний.

Однако беседа как метод обучения по исполнению гораздо сложнее устного изложения. Она требует особой подготовки преподавателя: расчленения изучаемого материала на логически связанные части, формулировки «продуктивных» вопросов, расположения их в соответствии с логикой учебного материала, продумывания возможных ответов обучающихся и основных выводов.

Можно выделить некоторые условия применения эвристической беседы при изучении общеотраслевых и специальных предметов:

- содержание учебного материала должно быть логически стройным и четким;
- при изучении учебного материала должно быть уделено большое внимание разбору производственной документации;
- проведение беседы должно проходить в сочетании с другими методами и видами учебной работы: объяснением, работой с книгой, самостоятельными наблюдениями обучающихся и др.

По своему характеру вопросы, применяемые при проведении эвристической беседы, крайне разнообразны. Можно выделить следующие группы вопросов:

- на сравнение и сопоставление предметов, их изображений, явлений, процессов, фактов и т.п.;
- на обобщение и выделение существенных признаков изучаемых фактов, явлений, процессов и формулировку понятий;
- на выявление умения использовать знания в различных ситуациях; на объяснение причины – диагностические;
- на выяснение последствий действия, процесса, способа и т.п. – прогностические;
- на доказательство, приведение доводов «за» и «против»;
- на установление межпредметных связей.

При ведении беседы необходимо строго выдерживать ее логический план. Чередование вопросов и ответов должно быть таким, чтобы обучающиеся все время чувствовали последовательность развития темы.

Беседу следует заканчивать подведением итогов: преподаватель дает точные определения по вопросам, обсуждаемым в процессе беседы.

Работа обучающихся с книгой, электронными источниками. Педагогической наукой и практикой предложен ряд методических приемов обучения работе с книгой: беглое чтение, конспектирование, выделение главного и составление плана прочитанного, разбор задач, ответы на контрольные вопросы и т.д. Эти же приемы используются при работе с электронными учебниками, с Интернетом и т.д. Однако эти приемы не полностью применимы при работе с источниками, освещающими профессиональные материалы: производство, технику, технологию и т.д. Зачастую материал таких книг, других источников не имеет логической стройности, позволяющей выделять главные мысли и составлять план прочитанного.

Основными приемами работы обучающихся с учебниками, учебными пособиями, электронными источниками по профессиональным предметам является выполнение заданий по изучению профессионального материала. Такие задания выполняются путем заполнения таблиц, которые, с одной стороны, являются формой предъявления задания, с другой – алгоритмом изучения материала.

Наглядные методы. Важнейшим из органов чувств, с помощью которого человек воспринимает окружающую действительность, является зрение. Через органы зрения в мозг поступает до 80% информации из окружающего мира. Все это определяет необходимость умелого включения в процесс восприятия средств обучения, связанных с органами зрения, прежде всего средств наглядности.

Все средства наглядности, используемые в процессе обучения общеобразовательным и специальным предметам, можно условно разделить на:

– натуральные (инструменты, приборы, детали и узлы оборудования, образцы материалов, изделий и т.п.);

– изобразительные (плакаты, модели, макеты, схемы, презентации, видеофильмы, слайды и др.).

Функции средств наглядности могут быть различными. В одних случаях они являются иллюстрацией к объяснению преподавателя, в других – средством для создания у обучающихся конкретных наглядных представлений об изучаемых предметах, явлениях или событиях, которые обучающиеся не наблюдали. Средства наглядности могут выступать как самостоятельный источник новой информации. Чем шире эта функция средств наглядности, тем более активной должна быть работа обучающихся с ними.

Используя средства наглядности в учебном процессе, нужно исходить из дидактического правила о том, что использование средств наглядности не цель, а средство достижения цели. Поэтому обучающихся необходимо обучать умениям рассматривать и анализировать наблюдаемое, извлекать из него необходимую информацию.

Эффективным методическим приемом повышения качества использования средств наглядности является установка на контроль. С этой целью перед самостоятельной работой с наглядными пособиями, проведением демонстрационного эксперимента, показом видеофильма и т.д. обучающимся сообщаются вопросы, по которым будут подводиться итоги демонстрации или самостоятельной работы, выдаются специальные задания на опознание, выделение, сравнение, обоснование, которые обучающиеся выполняют на основе анализа увиденного.

Практические методы теоретического обучения. Одним из основных практических методов являются упражнения. Основная цель упражнений, проводимых в процессе изучения профессиональных предметов, – формирование у обучающихся умений практического использования полученных знаний. Упражнения являются также эффективным способом закрепления и совершенствования знаний и умений обучающихся.

Важным для рассмотрения дидактических проблем упражнений является вопрос о соотношении характера познавательной деятельности обучающихся, с одной стороны, и степени их самостоятельности при этом – с другой.

Все разнообразие упражнений можно свести к трем основным типам: репродуктивные, творческие, поисковые. Выделение этих типов упражнений

носит, в известной степени, условный характер, ибо в любом упражнении имеют место и репродуктивные и продуктивные компоненты.

Репродуктивные упражнения. Существенным их признаком является ограниченность заданного содержания области применения знаний. Это, в основном, задачи на выделение, понимание и выражение содержания понятого в заданном объекте.

Одним из характерных типов таких упражнений является изучение документов, устройства оборудования, материалов и т.п., проводимых в форме выполнения письменных заданий, когда обучающийся по рисунку (схеме) изображенного предмета (общего вида станка, механизма, прибора, аппарата) должен указать назначение, название, расположение отдельных его узлов, деталей и т.п. Типичным видом репродуктивных упражнений является разбор и выполнение рисунков, чертежей, схем, графиков, диаграмм и т.п. При этом важно так организовать познавательную деятельность обучающихся, чтобы, во-первых, форма не закрывала существа изучаемого, и, во-вторых, каждое упражнение несло определенную мыслительную нагрузку.

Для специальных предметов типичными являются упражнения по изучению профессиональной, в т.ч. технической, технологической документации и т.п.

Творческие упражнения. Выполняя упражнения такого типа, обучающиеся используют полученные знания и умения в различных комбинациях, учатся самостоятельно находить оригинальные решения поставленных задач, способы действия, приобретают умения решать субъективно новые для них проблемы познавательного и практического характера.

Такие умения формируются, в частности, при проведении упражнений по систематизации. При этом обучающиеся мысленно распределяют изучаемые предметы, явления, свойства, способы и т.п. по группам и подгруппам, производят их классификацию, сравнение в зависимости от родо-видовых признаков. Одним из типичных творческих упражнений является решение продуктивных задач:

- на выбор (технологий, инструментов, приспособлений, способов обработки, настройки и т.п.);
- на сравнение и оценку (способов выполнения работ, эффективности применения тех или иных процессов);
- на определение зависимостей (свойств, требований, связей между явлениями и т.п.);
- на объяснение различных явлений и процессов.

При изучении специальных предметов большое применение находят упражнения в проектировании технологических процессов. Основная дидактическая цель таких упражнений – формирование у обучающихся, прежде всего, обобщенных умений технологического планирования: подхода, основных принципов, типовых алгоритмов действия, способов самопроверки, используя которые они смогут уверенно разрабатывать конкретные технологические процессы.

Характерный вид упражнений этого типа – составление принципиальных схем изучаемых технологий, процедур, машин, механизмов, установок и т.п. Обучающиеся при этом должны выделить основное, главное, отвлекаясь от второстепенного, мысленно представить взаимосвязанные звенья и от пространственных представлений перейти к плоскостному схематическому изображению.

Поисковые упражнения – это тоже упражнения в творческом применении полученных знаний и умений, но проводимые на более высоком уровне мыслительной активности обучающихся. Выделяются следующие виды поисковых упражнений, характерных для общетехнических и специальных предметов.

Диагностические упражнения. Основная дидактическая сущность этих упражнений – развитие «диагностических компонентов» профессионального мышления обучающихся. Они проводятся в несколько этапов. На первом этапе обучающиеся определяют виды дефектов, неполадок, неисправностей с применением коллекций дефектов, таблиц типичных неисправностей, карточек-заданий и т.п. Второй этап – решение прогностических задач с целью формирования у обучающихся умений ориентироваться в ситуациях типа: «что будет, если...», «к чему приведет...» и т.п. Последний этап обучения диагнозу – упражнения обучающихся в поисках ошибок в документации, в технологиях, поиск неисправностей технических устройств, т.е. решения собственно диагностических задач. Эти упражнения эффективно проводить с применением алгоритмов поиска неисправностей и тренажеров.

К поисковым упражнениям можно отнести *конструкторские упражнения*. Они обычно проводятся в определенной системе, предполагающей постепенное повышение уровня самостоятельности и профессионального мышления обучающихся:

- решение задач по внесению изменений в имеющиеся технологии, конструкции и т.д.;
- решение задач на восполнение в технологиях, конструкциях недостающих звеньев;
- проектирование технологий, конструкций по заданной схеме;
- самостоятельное проектирование, конструирование объектов, технологий по общей идее и заданным требованиям.

Лабораторные занятия как метод обучения. Лабораторные занятия подразделяются на лабораторные работы и лабораторно-практические работы.

Лабораторные работы как правило связаны с учебным экспериментом. Это один из видов самостоятельной работы учащихся, студентов в высшей, средней и начальной профессиональной школе. Они имеют целью углубление и закрепление теоретических знаний, развитие навыков самостоятельного экспериментирования. Включают подготовку необходимых для опыта (эксперимента) приборов, оборудования, реактивов и др., составление схемы-плана опыта, его проведение и описание. Широко применяются в процессе преподавания естественнонаучных и технических дисциплин, причём для каждой устанавливается наиболее рациональное соотношение между теоретическим курсом и лабораторными работами.

Лабораторно-практические работы. В профессиональном обучении лабораторно-практические работы занимают промежуточное положение между теоретическим и практическим (производственным) обучением и служат одним из важных средств осуществления теории и практики. При этом с одной стороны, достигается закрепление и совершенствование знаний обучающихся, с другой – у них формируются определенные профессиональные умения, которые затем применяются в процессе практического обучения.

Беря за основание содержание лабораторно-практических работ, выделяют следующие их виды:

- наблюдение и анализ (описание) различных производственных, технических, технологических, экономических, экологических явлений, процессов, предметов труда (свойств материалов, сырья, конечных продуктов);
- наблюдение и анализ (описание) устройства и работы машин, механизмов, приборов, аппаратов, инструментов, программных продуктов и т.д.;
- исследование количественных и качественных зависимостей между технологическими явлениями, величинами, параметрами, характеристиками; определение оптимальных значений этих зависимостей;
- изучение устройства и способов пользования контрольно-измерительными средствами;
- диагностика неисправностей, регулировка, наладка, настройка различных технических объектов, программных средств и т.п.; изучение способов их обслуживания.

Кроме того, в целях тесной увязки общеобразовательной и профессиональной подготовки проводятся лабораторно-практические работы, имеющие межпредметный характер.

По дидактическим целям лабораторно-практические работы разделяются на иллюстративные и исследовательские; по способам организации – на фронтальные и нефронтальные.

При проведении лабораторных и лабораторно-практических работ применяется письменное инструктирование в форме заданий-инструкций. В таких инструкциях формулируются тема и цель работы; кратко излагаются теоретические сведения, связанные с работой; приводится перечень оборудования для ее выполнения; описывается порядок проведения работы и указываются меры предосторожности, которые нужно при этом соблюдать; даются рекомендации по обработке и оформлению результатов работы.

Имитационные (моделирующие) методы обучения. Их чаще всего называют «активными методами обучения». Но это название не отражает их специфики, так как одно из требований к любому методу – требование активности. Специфика же имитационных методов состоит в *моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни.*

Строго говоря, имитационных методов два.

– *Анализ конкретной ситуации.* Задается реальная ситуация, которая имела те или иные последствия (положительные или отрицательные). Обучающиеся должны вычленить проблему, сформулировать ее, определить, каковы были условия, какие выбирались средства решения проблемы, были ли они адекватны и почему и т.д. В данном случае анализируется уже совершившееся действие.

– *Решение ситуаций.* Моделируется нерешенная ситуация. Обучающиеся должны не только сформулировать проблему, но, разделившись на группы, разобрать варианты ее решения. Затем организуется «защита» решений, коллективное обсуждение.

Часто к «активным» методам относят игры: организационно-деятельностные, деловые и т.д. Но учебные игры – это формы организации учебного процесса, которые мы рассмотрим ниже. И эти игры (организационно-деятельностные, деловые) проводятся указанными выше методами: анализом конкретных ситуаций и решением ситуаций.

Преимуществами имитационной (моделирующей) системы обучения являются:

– *деятельностный характер* обучения (вместо вебрального), организация коллективной учебной деятельности. В такой деятельности формируются общение, мышление, рефлексия;

– *использование группы* (коллектива) как средства развития индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося, так как коллективная деятельность представляет возможность каждому участвовать в обсуждениях в той мере, в какой каждому человеку позволяет его развитие: это может быть позиция лидера, «генератора идей», оппонента, слушателя и т.д.

Проблемное обучение. Для этого метода (точнее – методической системы) характерно то, что знания и способы деятельности не переносятся в готовом виде, не предлагаются правила или инструкции, следуя которым обучающийся мог бы гарантированно выполнить задание. Материал не дается, а задается как предмет поиска. И весь смысл обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности обучающегося. Подобный подход обусловлен, во-первых, современной ориентацией образования на воспитание творческой личности; во-вторых, проблемным характером современного научного знания; в-третьих, проблемным характером современной человеческой практики, что особенно остро в нынешней нестабильной жизни; в-четвертых, закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности мышления, интереса и воли, формируемых именно в проблемных ситуациях.

Виды проблемного обучения разнообразны. При использовании *проблемного изложения* задачу ставит и решает педагог, а учащиеся, студенты как бы присутствуют в открытой лаборатории поиска, понимая, соучаствуя, выдвигая свои соображения и формируя свое отношение к изучаемому. *Частично-поисковый* (эвристический) метод проблемного обучения предполагает уже активное вовлечение обучающихся в процесс решения проблемы, разбитой на подпроблемы, задачи, вопросы. Процесс деятельности, протекающий в виде решения задач, беседы, анализа ситуаций, направляется и контролируется педагогом. *Исследовательский метод* проблемного обучения требует наиболее полной самостоятельности обучающихся. Его качественная особенность – в постепенном переходе от имитации научного поиска к действительно научному или научно-практическому поиску.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, игра, в том числе деловая и т.д.

Достоинством проблемного обучения является непосредственная его направленность на развитие у обучающихся творческой активности, самостоятельности мышления, учебного интереса и т.д. В то же время оно имеет и существенные недостатки: оно применимо не на всяком учебном материале, а только на таком, который допускает неоднозначные подходы, оценки, толкования; оно требует значительно больших временных затрат, чем при общающем обучении; для его применения необходим определенный «стартовый» уровень знаний, умений и общего развития обучающихся.

Задачный (поисково-исследовательский) метод обучения представляет собой поэтапную организацию постановки учебных задач, выбора способов их решения, диагностики и оценки полученных результатов. Логика структурирования таких задач может быть разной: от простого к сложному, от теоретического к практическому или наоборот.

Сущность задачного обучения состоит в том, чтобы построить обучение как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь обучающимся в осознании проблемности предъявляемых задач (сделать проблемность наглядной), во-вторых, найти способы сделать разрешение проблемных ситуаций (заключенных в задачах) личностно-значимыми для обучающихся, в-третьих, научить их видеть и анализировать проблемные ситуации, вычленять проблемы и задачи.

В задачной системе обучения выделяются две большие группы методов:

а) логические методы – это методы, в которых преобладают логические правила: анализа, сравнения, обобщения, классификации, индукции, дедукции и т.д.;

б) эвристические методы решения задач, которые задают наиболее вероятные стратегии процесса решения, стимулируя при этом интуитивное мышление обучающегося и генерирование новых идей. К эвристическим методам относят, например, широко известный метод «мозгового штурма».

Метод проективного обучения. Центральным звеном проективного обучения является *проект* – замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося жизненно важное значение. Характерную его особенность составляет отличие от уже существующих решений и проектов. Стремление найти лучшее, свое решение определяет основную мотивацию обучения.

Усваиваемое содержание обучения становится средством движения человека в будущее, реализации своего собственного проекта жизненного пути. В этой связи наряду с фундаментальной научной может использоваться и случайная, несистематизированная и противоречивая информация. Приведение ее в порядок, установление истинности и непротиворечивости – забота самого обучающегося при направляющей и поддерживающей роли преподавателя. Обучающийся не только усваивает готовые представления и понятия, но и сам добывает информацию и с ее помощью строит свой проект.

Если знания обладают качествами истинности и непротиворечивости, то информация – это сведения любого характера, выражающие чаще всего мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или даже противоречащие друг другу. В проективном обучении развивается способность создавать и извлекать знания из получаемой информации, т.е. использовать не только готовые знания, но и «полуфабрикат», каким зачастую является информация. От передачи «абсолютных истин» осуществляется переход к ценностям и способам добывания учащимся, студентом личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненного проекта.

Метод контекстного обучения. Обучение, построенное на моделировании предметного и социального содержания осваиваемой обучающимися будущей профессиональной деятельности. Контекст профессионального будущего наполняет учебную деятельность обучающихся личностным смыслом, обуславливает высокий уровень их активности, учебной и профессиональной мотивации. Контекстное обучение реализуется посредством учебно-профессиональных и профессиональных моделей, в том числе в формах игр.

2.2 Методы мотивации учебной деятельности. Любая деятельность человека, в том числе и учебная, происходит под влиянием целого ряда факторов, главными из которых являются потребности. Потребности вызывают

причины поступков, которые в психологии называют мотивами. Основой, чисто человеческой потребностью является познавательная потребность.

В практике учебного процесса в профессиональных учебных заведениях вопросам изучения и воспитания мотивации учения, к сожалению, не уделяется должного внимания. Все усилия преподавателей и мастеров направлены, в основном, на совершенствование методического аппарата учебного процесса, в то время как именно управление мотивационной сферой деятельности обучающихся является важнейшим рычагом активизации их познавательной и учебно-производственной деятельности.

Воспитание положительной мотивации учения во многом зависит от содержания обучения. Импульс к активной познавательной деятельности дает только тот материал, который созвучен потребностям обучающихся. Поэтому, проводя занятие, преподаватель должен, прежде всего, обеспечить четкое осознание обучающимися, для чего и почему им нужно изучать данный раздел программы, что именно им предстоит изучить и освоить, каковы учебная задача и конечная цель предстоящей работы.

С точки зрения влияния на формирование положительной познавательной мотивации, учебный материал должен быть информационно насыщенным; информационно бедный материал мотивационным эффектом не обладает.

Однако содержание обучения создает только предпосылки для положительной мотивации учения. Мотивация учения формируется под влиянием всей системы педагогических воздействий, но прежде всего она воспитывается в процессе непосредственно учебной деятельности. Чтобы мотивы возникли, укрепились и развились, обучающийся должен начать действовать.

Одним из способов реализации такого «мотивационного аспекта» является эффективная организация проведения актуализации знаний и опыта обучающихся, создание вводной проблемной ситуации, проведение вводной эвристической беседы, увлекательный рассказ преподавателя об истории открытия явления, закономерности, способа, которые предстоит изучать. Важно также, чтобы на этом этапе обучающиеся четко осознали перспективу своей работы, связь ее с ранее изученным, убедились в возможности качественного ее выполнения.

Очень важно постоянно развивать «умственный аппетит» обучающихся, потребность к размышлениям, сравнениям, сопоставлениям, собственным оценкам.

Значительное влияние на развитие положительных мотивов учения имеет применение в ходе занятий так называемой «методики успеха». Суть ее в том, что у обучающихся постоянно поддерживается вера в успех, в свои силы и возможности.

Одним из важных побудителей обучающихся к учебной деятельности является оценка, отметка. Но нередко в руках неопытного педагога она становится фактором, способным надолго затормозить развитие познавательных потребностей. Поэтому оценкой как средством мотивации следует пользоваться очень осторожно, педагогически осмотрительно.

Систематическое применение перечисленных приемов формирования и развития мотивации учения приводит к тому, что мотивация постепенно переходит в самомотивацию, когда для успешного учения уже не требуется значительных импульсов от преподавателя.

Говоря о путях воспитания и развития мотивации учения, необходимо особо выделить влияние на обучающихся личности преподавателя, мастера,

их педагогического мастерства, авторитета. Положительной мотивации учения быстрее добиваются те педагоги, которые умеют раскрыть своим ученикам важность осваиваемой профессии в личном и социальном планах, умеют не только убедительно рассказать о профессии, но и показать образец выполнения работы, увлечь обучающихся поиском нового, оригинального, привлечь к этому весь учебный коллектив, создать в нем рабочий настрой, атмосферу сотрудничества.

§3. МЕТОДЫ УЧЕБНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Учебное проектирование в профессиональной школе является неотъемлемой частью учебного процесса, так как:

– процесс обучения строится на основе создания учащимся, студентом собственных образовательных продуктов и овладения опытом продуктивной деятельности;

– появляется возможность осуществления различных форм и видов дифференциации в обучении в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся;

– процесс обучения строится на основе обучения в сотрудничестве, позволяющей создать условия для активной совместной учебной деятельности всех участников образовательного процесса.

Следует отметить, что процесс «настоящего» профессионального производственного проектирования и процесс учебного проектирования имеют ряд различий, связанных в первую очередь с целеполаганием. Если цель производственного проектирования заключается в создании проекта как результата деятельности, то учебное проектирование направлено в первую очередь на овладение обучающимися способами и приемами самостоятельного достижения поставленной учебно-профессиональной задачи, удовлетворение познавательных потребностей, самореализацию и развитие личностных качеств. При этом сама новизна продукта проектирования зачастую субъективна.

Одним из важных отличий учебного проектирования является комплексный характер данного процесса, предполагающий одновременную разработку обучающимися (группой обучающихся) функциональных вопросов, решение конструкторских, эстетических, эргономических, технологических, экономических, организационно-практических и других задач. Данный подход позволяет добиться создания в ходе учебного проектирования объекта, обладающего свойствами целостности и гармоничности. Кроме того, включение в образовательный процесс разносторонней деятельности открывает объективные возможности для проявления индивидуальности обучающихся, их способностей, склонностей и интересов.

Для выполнения общей комплексной задачи проектирования (проектного задания) необходимо решить ряд задач, взаимосвязанных и взаимообусловливаемых, но различающихся по своему содержанию и характеру деятельности.

Этапы учебного проекта соответствуют общей структуре проектов вообще (см. §2 главы 8).

Выделяются следующие виды задач учебного проектирования (в зависимости от преобладающей в ходе их решения деятельности):

- информационно-исследовательские задачи;

- конструкторские задачи;
- технологические задачи.

Информационно- исследовательские задачи. Данные задачи имеют своей целью сбор необходимой информации об исследуемом объекте или явлении, ее дальнейший анализ и обобщение. Вместе с тем, данные задачи направлены на развитие мышления обучающихся и формирование приемов и способов мыслительной деятельности.

Структура данной задачи строится, исходя из следующих позиций:

1. Определение предмета информационного поиска, исходящее из общей задачи проектирования.
2. Выделение его основных качеств и признаков.
3. Определение критериев для сравнительного анализа.
4. Сбор и осмысление полученной информации.
5. Сравнительный анализ полученной информации.
6. Обобщение.

Первые три позиции связаны с определением и конкретизацией предмета исследования, выделением его основных качеств, признаков и свойств, а также определением критериев для дальнейшего сравнения и обобщения, исходя из направлений предпроектного анализа: анализа функционирования; изучения конструкций и их технологической реализации; эргономического исследования; анализа формально-эстетических решений; анализа экономического, экологического факторов и т.д.

Необходимо также отметить, что данные позиции решения информационно-исследовательской задачи связаны с развитием логического мышления обучающихся и формированием умений осуществления поэтапного анализа и выделения главного. Результатом данного процесса является определение критериев для дальнейшего сравнительного анализа. Следует отметить необходимость постепенного увеличения количества выделяемых критериев в зависимости от возраста, уровня образовательной программы и индивидуальных особенностей обучающихся, а также необходимость поэтапного и поэтапного формирования у учащихся, студентов умений: умение разделять целое на части; учиться отделять содержание от формы; выделять существенные и несущественные признаки предмета; сортировать материал, отделяя главное от второстепенного; фиксировать результаты в различной знаковой и графической форме и т.д.

Информационно-исследовательские задачи, естественно, имеют несколько уровней сложности:

- информационные задачи, направленные в основном на сбор информации о каком-либо объекте;
- аналитико-синтетические задачи, ставящие своей целью сбор необходимой информации об объекте, ее сравнительный анализ и обобщение;
- творческие задачи, ставящие своей целью разрешение проблемной ситуации согласно логики подлинно научного исследования.

Данный подход к разграничению информационно-исследовательских задач по уровням сложности позволяет организовать процесс обучения, исходя из индивидуальной сформированности у обучающихся мыслительных операций: анализа и выделения главного, сравнения, обобщения, систематизации, доказательства и опровержения, выдвижения гипотезы, умений необходимых для разрешения проблемных ситуаций и т.д.

Конструкторские задачи. Этот класс задач направлен на построение модели проектируемого объекта, удовлетворяющей требованиям соответствия формы и содержания задуманного.

Процесс решения конструкторской задачи строится на основе целостности процесса художественного и технического конструирования. Техническое конструирование направлено на создание объекта в его функциональной, материальной основе. Художественное конструирование направлено на создание целесообразной предметной формы, образа объекта, согласно закономерностям формообразования: упорядоченности, пропорциональности, гармоничности, динамичности, цветового оформления и т.д.

Следует отметить, что данные задачи, основанные на использовании поисковых, исследовательских методов, являются одним из важнейших средств развития конструкторских способностей обучающихся, пространственного воображения, мышления и направлены на формирование и развитие интеллектуальных, художественно-графических, конструкторско-технических, технико-технологических умений и навыков обучающихся.

Структура данных задач в контексте процесса проектирования строится на основе следующих этапов.

1. Формулирование конструкторской задачи (проблемы) на основе проведенного на предыдущем этапе предпроектного анализа.

2. Формирование идеи – создание идеальной (мысленной) модели.

3. Поиск и анализ возможных вариантов решения конструкторской задачи (создание образно-знаковых моделей проектируемого объекта: схем, набросков, эскизов).

4. Конкретизация и проработка лучшего решения – создание образно-знаковой модели проектируемого объекта: технической документации.

5. Создание опытного образца и его апробация – создание материальной модели проектируемого объекта и его дальнейшие испытания.

6. Корректировка и оценка предыдущей деятельности.

Конструкторские задачи дифференцируются по уровню сложности:

- задачи на конструирование по образцу;
- задачи на доконструирование (доработка или поиск отсутствующего звена);
- задачи на переконструирование (внесение конструктивных изменений);
- задачи на конструирование по собственному замыслу (творческие задачи).

Технологические задачи. Содержание деятельности обучающихся в ходе решения технологических задач разнообразно и связано с необходимостью решения обучающимися информационных, материаловедческих, технологических, организационных, логистических, эксплуатационных, экономических, экологических, художественно-эстетических и других вопросов.

Следует отметить, что характер деятельности обучающихся при выполнении данных задач не носит сугубо репродуктивный характер. Учащимся, студентам приходится также решать вопросы, связанные с выбором материала, разработкой технологических процессов, их рациональной организацией, распределением ролей при групповой организации процесса, расчетом экономической целесообразности и т.д., то есть решать задачи на частично-поисковом и творческих уровнях деятельности.

Курсовое проектирование. Курсовые проекты (курсовые работы) даются студентам колледжей и ВУЗов в виде заданий как составная часть изучения отдельных, наиболее важных специальных курсов или с учетом смежных с ними курсов. В процессе курсового проектирования студент развивает навыки самостоятельной работы с научной, технической, технологической литературой, обобщения накопленного опыта и свое умение делать научно-обоснованные выводы и рекомендации. **Целью** курсового проектирования как правило является:

- закрепление и развитие теоретических знаний, полученных студентами в процессе изучения курса;
- развитие умения осуществлять выбор варианта технологии и соответствующих инструментальных средств;
- приобретение студентами практических навыков разработки методических материалов проектировщика;
- умение вырабатывать и реализовывать решения при выполнении операций проектирования всех компонентов проекта, включая его информационное, программное, технологическое обеспечение;
- закрепление умения выполнять экономическое, экологическое, эстетическое и т.д. обоснование целесообразности предложенного варианта проектирования.

Дипломное проектирование. Дипломное проектирование является заключительным этапом обучения студентов в высшем учебном заведении и имеет целью:

- систематизацию, закрепление и расширение теоретических и практических знаний по специальности, применение их при решении конкретных научных, технических, экономических и производственных задач;
- развитие навыков самостоятельной работы, овладение методикой выполнения проектных работ, теоретических и экспериментальных исследований;
- освоение методов выбора и обоснования производственных решений с учетом экономических, экологических и других требований при разработке реальных профессиональных проектов и научно-исследовательских работ.

В то же время работа студента над дипломным проектом является первым этапом профессиональной деятельности и, как правило, первой его профессиональной разработкой. В связи с этим представляется целесообразной организация дипломного проектирования непосредственно на рабочих местах будущей деятельности выпускников. Это поможет молодому специалисту быстрее пройти период адаптации и освоиться в новом коллективе. Кроме того, совмещение учебной работы с реальной профессиональной разработкой и представление ее в качестве дипломного проекта значительно повышает ответственность студента за качество своей работы, интерес к проекту и авторитет дипломника как со стороны членов Экзаменационной комиссии, так и со стороны коллег по учебе, друзей и знакомых. Работа над дипломным проектом начинается с преддипломной практики, в процессе которой студенты получают темы дипломных проектов или работ, разбираются в сути поставленных задач, уточняют исходные данные, собирают необходимый для обоснования проекта материал. Дипломные проекты, являющиеся по существу квалификационными работами, должны соответствовать специальности. Тема дипломного проекта должна быть, прежде всего, актуальной, т.е. выдвигаться потребностями и логикой развития современной науки, тех-

ники, производства, должна быть связана с новыми разработками и исследованиями по актуальной тематике, соответствующей профилю специальности.

§4. МЕТОДЫ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ

В современных условиях гарантом успеха молодежи на рынке труда становится качество профессиональной подготовки, уровень профессионального мастерства. А это еще раз ставит перед профессиональными учебными заведениями задачи по улучшению постановки практического (производственного) обучения обучающихся, рабочих и специалистов, повышения эффективности методов его осуществления. Методы практического обучения во многом определяются их местом в учебном процессе.

4.1. Особенности процесса практического обучения. Для практического обучения, как составной части учебного процесса в профессиональном образовательном учреждении, полностью свойственны все основные характеристики процесса обучения, рассмотренные в предыдущей главе. Вместе с тем практическое обучение имеет свои специфические особенности, определяющие специфику подходов к определению его целей, содержания, форм и методов.

Прежде всего о цели практического обучения. Основной целью практического обучения является формирование у обучающихся профессионального мастерства в области определенной профессии, специальности.

Эта генеральная цель конкретизируется в задачах практического обучения, которые следует рассматривать как пути, этапы достижения этой основной цели. Исходя из такого понимания взаимосвязи целей и задач, выделим следующие критерии-показатели, раскрывающие сущность понятия «профессиональное мастерство»:

– *качество выполнения работы* – выполнение технологических требований (условий) к результатам работы; соответствие ее установленным показателям и нормативам, параметрам; получение устойчивых положительных результатов;

– *производительность труда* – выполнение установленных норм времени (выработки); способности и умения ценить фактор времени, что определяет стремление к освоению высокопроизводительных технологий, наиболее экономных и производительных способов выполнения работы и организации труда;

– *профессиональная самостоятельность* – умение самостоятельно выбирать способы работы, обеспечивающие высокое качество и производительность труда; способность самостоятельно разбираться в производственной обстановке, принимать правильное решение; осуществление самоконтроля и саморегулирования в работе;

– *культура труда* – способность и привычка планировать свой труд; умение работать с применением рациональных приемов и способов труда, современных технологий; высокая технологическая дисциплина; умение применять в работе профессиональные знания; рациональная организация труда и рабочего места; соблюдение правил безопасности труда;

– *творческое отношение к труду* – развитая способность и стремление вносить в процессе труда новое, оригинальное, совершенствовать организацию, способы, орудия труда; стремление и способности к рационализации и изобретательству;

– *экономическая целесообразность трудовой деятельности* – способность к экономическому анализу выполняемого трудового процесса, принятию оптимальных в экономическом отношении решений в процессе выполнения работы;

– *экологическая ответственность в трудовой деятельности* – способность трудиться, не нанося вреда другим людям, окружающей среде.

Реализация этих задач составляет сущность обучающей деятельности преподавателей, мастеров производственного обучения и учебной деятельности обучающихся. Через призму этих показателей необходимо рассматривать практически все вопросы содержания, организации и методов практического обучения.

Методы практического обучения в целом (и по классификации, и по сущности) аналогичны методам теоретического обучения, рассмотренным в предыдущем параграфе. Тем более что в процессе практического обучения присутствуют многие методические приемы теоретического обучения. В этой связи рассмотрим методы, специфичные только для практического обучения: показ приемов трудовых действий, упражнения, самостоятельные наблюдения обучающихся, письменное инструктирование, методы обучения передовым высокопроизводительным приемам и способам работы, формирования творческого отношения к труду, а также некоторые «активные» методы практического обучения.

4.2. Показ приемов трудовых действий. Этот метод имеет целью создание в сознании обучающихся точного и четкого зрительного образа трудовых действий, с которым они сравнивают свои действия в процессе упражнений по отработке (разучиванию) соответствующих приемов и способов работы.

Полный и точный образ трудового действия в сознании обучающегося возникает не мгновенно. Вначале он запечатлевается в общем виде, затем постепенно уточняется в деталях. Для того чтобы обучающиеся могли осознать показываемое, разобраться во всех его подробностях, им нужно в течение некоторого времени раздельно воспринимать каждую его деталь. Поэтому мастер выполняет показываемые трудовые действия, отдельные составляющие его движения в замедленном темпе, расчленяя прием или целостное действие на отдельные изолированные части, делает паузы между ними, фиксирует внимание обучающихся не только на конечных, но и на промежуточных моментах действия.

Воспринимая показ трудовых приемов, обучающиеся должны не только понять, но и запоминать во всех деталях то, что им показывает мастер. Поэтому показ трудовых приемов и способов следует повторять, производить несколько раз подряд.

Производя показ приемов, нужно ясно представлять служебную роль методических приемов показа. Обучающийся в конечном итоге должен четко воспринять целостное трудовое действие. Поэтому показ трудовых приемов всегда должен начинаться и завершаться нормальным рабочим темпом и ритмом.

4.3. Упражнения. Навыки и умения формируются путем упражнений, являющихся в этом смысле основным методом практического обучения. Под упражнением понимаются многократные повторения определенных действий в целях их сознательного совершенствования.

Система упражнений. Упражнения в процессе производственного обучения должны проводиться в определенной системе. Система упражнений предполагает взаимосвязь, иерархию их учебных целей; отработка правильности выполнения изучаемых трудовых действий, их точности (координации движений, сноровки, соблюдения технических требований к структуре и качеству и т.п.), достижение определенной скорости в работе (темпа, ритма, производительности труда), формирование профессиональной самостоятельности, наконец, творческого отношения к труду. Эти цели должны постепенно и постоянно повышаться по сложности и степени достижимости, находиться в тесной взаимосвязи и преемственности. Каждая последующая цель обязательно сохраняет и включает предыдущую; каждое предыдущее упражнение должно подготавливать выполнение последующего. Это обеспечивает последовательное поступательное движение обучающихся в освоении основ профессионального мастерства.

Классификация упражнений. Выделение различных видов (типов) упражнений важно для рассмотрения особенностей их содержания и методов проведения. Возможны два подхода-основания к классификации упражнений. Первый – по дидактической цели: упражнения в формировании навыков; упражнения в формировании первоначальных умений; упражнения в формировании сложных умений. Второй – по содержанию: упражнения в выполнении трудовых приемов; упражнения в выполнении трудовых операций; упражнения в выполнении трудовых процессов; упражнения в управлении технологическими процессами. Выделение упражнений по дидактической цели менее приемлемо с точки зрения практического применения, так как весьма трудно соотнести такие упражнения по времени выполнения к каким-то временным периодам практического обучения, ибо формирование умений и их автоматизированных компонентов - навыков идет параллельно и непрерывно. Классификация упражнений по их содержанию в большей степени соответствует периодам практического обучения, их возможно выделить, ограничить определенными рамками времени.

Исходя из такой характеристики упражнений, весь процесс практического обучения можно и нужно рассматривать как процесс последовательно усложняющихся упражнений с целью формирования у обучающихся профессионального мастерства. В этой связи вполне оправдано утверждение, что упражнения являются основным методом практического обучения. Такое понимание метода упражнений многократно расширяет границы обиходного толкования упражнений как способа начальной отработки определенного компонента деятельности с целью формирования частного навыка, а тем более тренировочного этапа овладения операцией.

Действительно, овладение профессиональным мастерством – это последовательные шаги-этапы решения все новых и новых учебно-производственных задач, достижение новых целей, а это – важнейший признак упражнений.

Вначале, при изучении приемов и операций – это отработка правильности трудовых действий, далее – достижение точности, скорости, сноровки; при

выполнении работ комплексного характера (упражнения в выполнении трудовых процессов; в управлении технологическим процессом) новыми целями практического обучения. Постоянными, сквозными, все более усложняющимися целями является формирование профессиональной самостоятельности, культуры труда, способностей к экономическому и экологическому анализу выполняемого трудового процесса, творческого отношения к труду, имеющего безграничное множество своих специфических проявлений и уровней.

Таким образом, понятие о процессе практического обучения как о последовательной цепи упражнений – не логический вывод, а реальное дидактическое явление.

Упражнения и самостоятельная работа. Рассматривая метод упражнений, необходимо иметь четкое представление о соотношении понятий «упражнения» и «самостоятельная работа», имея в виду, что эти термины часто употребляются рядом, что самостоятельную работу в ряде случаев относят к самостоятельному методу практического обучения. Исходя из общепринятого утверждения, что практическое обучение – это последовательная цепь упражнений, термин «самостоятельная работа» в понимании метода практического обучения неправомерен. Самостоятельную работу обучающихся следует рассматривать также как упражнения, характерные для периодов практического обучения, когда деятельность обучающихся носит в значительной степени самостоятельный (т.е. независимый от педагога) характер. Ведущей дидактической целью при этом является отработка, формирование профессиональной самостоятельности обучающихся в различных ее проявлениях. Таким образом, «упражнения» и «самостоятельная работа» обучающихся соотносятся как целое и часть.

Упражнения на тренажерах. С применением тренажеров проводятся упражнения в отработке трудовых навыков и умений в тех случаях, когда производственные условия не позволяют эффективно организовать такие упражнения в реальной производственной обстановке или упрощают, удешевляют процесс обучения.

Каждая ситуация на тренажере задается посредством определенного сочетания сигналов, показаний контрольно-измерительных приборов и т.п. Если на тренажере нельзя воспроизвести все необходимые показатели и параметры установки, аппарата, системы, то некоторые из них сообщаются устно. Аварийная ситуация обычно сопровождается звонком, загоранием сигнальной лампы и т.п.

Получив задание, обучающийся вначале определяет, имеются ли отклонения от нормы и каков их характер. Затем путем манипулирования органами управления установки-тренажера он изменяет величину определенных показателей приборов, делает необходимые переключения, отключения и т.д. до тех пор, пока система не придет в норму.

Решив задачу, обучающийся дает полное обоснование всем своим действиям. Упражнения на тренажере проводятся до тех пор, пока действия обучающегося не станут достаточно обоснованными, точными и уверенными.

4.4. Самостоятельные наблюдения обучающихся. Этот метод используется, в основном, в процессе практического обучения на предприятиях профессиям и специальностям, труд которых связан с обслуживанием сложного оборудования.

Наблюдения проводятся обучающимися самостоятельно, но под призором педагога и по его заданиям. В задании обычно ставится цель самостоятельных наблюдений, указывается порядок их проведения, даются указания по оформлению результатов наблюдений.

Инструктируя обучающихся перед наблюдениями, мастер добивается, чтобы обучающиеся ясно представляли сущность задания, вопросы, на которые они должны ответить, порядок наблюдений, трудности, которые могут возникнуть, способы их преодоления, меры предосторожности, которые нужно соблюдать, за какой помощью и к кому можно обратиться, как оформить результаты наблюдений.

Руководя самостоятельными наблюдениями обучающихся, мастер помогает им выделить для наблюдения определенные моменты, обращает внимание на признаки наблюдаемого процесса, за которыми нужно следить, побуждает обучающихся сравнивать эти признаки с различными объектами, помогает объяснять наблюдаемые явления и процессы на основе известных обучающимся закономерностей, правил, требований, нормативов и т.д.

4.5. Письменное инструктирование. Применение этого метода связано с использованием различных инструктивных учебных документов, являющихся самостоятельными источниками информации. В практическом обучении наибольшее применение находят инструкционные, технологические (инструкционно-технологические) карты и учебные алгоритмы.

Инструкционные карты применяются при изучении учебных операций; они раскрывают типовую последовательность, правила, средства, способы выполнения, контроля и самоконтроля осваиваемых трудовых приемов изучаемой операции.

Технологические (инструкционно-технологические) карты применяются при выполнении работ комплексного характера; они раскрывают технологическую последовательность, режимы, технические требования, средства выполнения учебно-производственных работ. Инструкционно-технологические карты, применяемые на начальных этапах выполнения комплексных работ, кроме того, содержат инструктивные указания и пояснения о правилах выполнения работ.

Учебные алгоритмы применяются при обучении обслуживанию, наладке оборудования, диагностике неисправностей, регулировке сложного оборудования. Они содержат четкие правила выполнения работ в различных типичных ситуациях.

Наличие такой документации письменного инструктирования позволяет каждому учащемуся, студенту многократно, по мере необходимости, обращаться в процессе выполнения учебно-производственных работ к указаниям, содержащимся в ней, в любых условиях. Это обеспечивает возможность обучающимся постоянно осуществлять самоконтроль, расширяет возможности мастера по управлению процессом практического обучения.

Документы письменного инструктирования используются педагогом при проведении вводного инструктирования обучающихся в качестве пособия при показе и объяснении приемов и способов выполнения работы, а также обучающимися – в процессе выполнения учебно-производственных работ. Наибольший эффект дает такая организация использования письменных инструкций, когда они имеются у каждого обучающегося на его рабочем месте.

4.6. «Активные» методы практического обучения. Подлинная активность в процессе выполнения учебно-производственных работ – это активность мыслительная, сознательная, творческая. Она проявляется в сознательном корректировании обучающимися собственных действий в соответствии с показанным образцом, в самостоятельном выборе и целесообразном сочетании способов деятельности, приводящих к положительным результатам, в планировании своего труда, анализе и предотвращении ошибок. Активность обучающихся в производительном труде – это рационализация усвоенных способов деятельности, производственная смекалка, способность умело действовать в изменившихся условиях.

Для того чтобы сформировать и развить такие способности, мастера производственного обучения (зачастую совместно с преподавателями теоретического обучения) используют «активные» методы обучения, т.е. методы, требующие активной мыслительной, продуктивной деятельности обучающихся.

Так, в технических областях к «активным» методам практического обучения относится, прежде всего, *решение производственно-технических задач*, таких, как:

- расчеты режимов обработки, наладки, регулировки;
- разработка и отладка управляющих программ для автоматизированного оборудования с программным управлением; (например, станков с числовым программным управлением – ЧПУ, промышленных роботов, манипуляторов);
- нахождение необходимых данных в таблицах, справочниках, диаграммах;
- определение режимов и параметров выполнения учебно-производственных работ с использованием кинематических и принципиальных схем машин, установок, агрегатов;
- разработка монтажных схем;
- самостоятельная разработка технологических процессов обработки, сборки, наладки и т.п.

Более высоким уровнем решения производственно-технических задач является выполнение заданий творческого характера, например:

- конструирование приспособлений и другой оснастки, повышающей качество и производительность труда;
- выбор наиболее рационального технологического процесса выполнения учебно-производственных работ из нескольких предложенных мастером или самостоятельно разработанных обучающимися;
- разработка предложений по экономии рабочего времени, материалов, энергии и т.п.

Наиболее характерными производственно-техническими задачами, широко применяемыми в процессе практического обучения, являются задачи по разработке технологии выполнения учебно-производственных работ. Такие задания обучающиеся выполняют обычно в порядке домашней работы с последующим коллективным обсуждением на уроках.

К формированию умений планировать технологический процесс нельзя подходить сугубо утилитарно. Обучающиеся в процессе практического обучения имеют дело с большим количеством самых разнообразных работ с характерными для них технологическими процессами. Научить разрабатывать технологические процессы для всех этих работ практически невозможно. Поэтому важной задачей мастеров и преподавателей является формирование

у обучающихся обобщенных умений технологического планирования (подхода, основных принципов), используя которые обучающийся сможет уверенно разрабатывать конкретные технологические процессы.

Умения разрабатывать технологические процессы представляют собой довольно высокую степень абстрактного мышления, поэтому формирование таких умений необходимо проводить в определенной системе, опираясь на производственный опыт обучающихся. Обучение наиболее целесообразно начинать с разбора технологических карт или алгоритмов вначале на простые, а затем более сложные работы. При разборе технологических карт особый упор делается на объяснение, почему работа должна выполняться в такой, а не иной последовательности.

Следующим этапом обучения являются словесные или письменные описания обучающимися процессов обработки изделий, изготовления, сборки, монтажа оборудования, выполняемых обучающимися в ходе практического обучения. Это способствует формированию у обучающихся мысленных представлений о технологическом процессе в целом, умению расчленять его на отдельные элементы.

Параллельно с изучением технологических карт и описанием процессов выполнения работ обучающимся предлагаются задания по разработке технологических процессов на простые типичные работы, которые обучающиеся будут выполнять на занятиях практического обучения.

По мере накопления опыта у обучающихся задания усложняются, объекты для разработки технологических процессов становятся более разнообразными. В ходе выполнения заданий внимание обучающихся все больше обращается не столько на собственно технологию, сколько на общие вопросы, характерные для разработки технологических процессов. Это способствует формированию у обучающихся обобщенных подходов к построению технологических процессов.

Общая структура мыслительных действий при разработке технологических процессов одинакова для многих профессий, специальностей независимо от характера выполняемой работы. Ее можно свести к следующим этапам:

первый этап – анализ исходных данных. На этом этапе изучаются требования к качеству выполнения работ, характер исходных материалов, организация производственного процесса (единичное, партиями, массовое, взаимозаменяемость и т.п.), технологические возможности рабочего места (оборудование, оснастка, технические средства, механизация и автоматизация, контрольно-измерительные средства и т.п.);

второй этап – выбор способов выполнения технологического процесса: выбор баз – разметочных, установочных, измерительных и т.п.; определение способов закрепления, фиксации деталей и инструментов (механическая обработка; слесарно-сборочные, электромонтажные работы); определение способов введения исходных материалов или сырья (химические и другие аппаратные процессы); определение способов текущего и итогового контроля и т.п.;

третий этап – собственно построение технологического процесса на основе данных, полученных на первом и втором этапах.

Знание и применение общих принципов построения технологических процессов организует мыслительную деятельность обучающихся, предупреждая обычное при решении технологических задач «блуждание» в поисках наилучшего варианта, формирует умение технологически мыслить.

К «активным» методам производственного обучения относятся также специальные упражнения *на принятие решений в различных производственных ситуациях*. Такие упражнения подготавливают обучающихся к действиям в подобных ситуациях, возникающих в реальных условиях.

Для упражнений необходимо создать ситуации, имитирующие (моделирующие) в той или иной степени условия работы, а также основные нарушения технологического режима, возникающие на конкретном рабочем месте. Такие ситуации могут быть заданы в так называемых *технологических задачах*.

Изучив данные задачи, обучающийся должен определить способы обнаружения нарушения, возможные его причины, наметить решения и описать действия по устранению нарушения в каждом конкретном случае.

Задачи могут предлагаться обучающимся в двух вариантах: с ответом на поставленные вопросы и без ответов. В первом случае сущность упражнений – разбор конкретных ситуаций и изучение типовых технологических ситуаций. В таком варианте задачи применяются на первоначальном этапе обучения и являются хорошим дополнением к инструкции. По мере накопления опыта необходимо привлекать обучающихся к самостоятельному принятию решений вначале в простых, а затем и более сложных производственных ситуациях. Поэтому все большее применение находят задачи, составленные по второму варианту, т.е. без ответа.

Обучение передовым высокопроизводительным приемам и способам работы. В практике практического обучения сложились следующие наиболее эффективные способы обучения высокопроизводительным приемам и методам труда:

- личный показ и пояснения мастером передовых приемов и способов труда;
- организация специальных упражнений обучающихся по отработке передовых приемов и методов труда на своих рабочих местах;
- организация взаимообучения путем прикрепления обучающихся, освоивших передовые приемы, к тем, кто их еще не освоил;
- организация бесед высококвалифицированных рабочих и специалистов с обучающимися об особенностях организации и оснащения их рабочих мест, организации труда, особенностях приемов и способов труда, дающих высокие результаты;
- привлечение квалифицированных рабочих и специалистов предприятия, где обучающиеся проходят практику, к показу передовых приемов и способов труда;
- самостоятельные наблюдения обучающихся за работой высококвалифицированных рабочих, специалистов;
- широкое привлечение обучающихся к рационализаторской деятельности, самостоятельному совершенствованию применяемых трудовых приемов и способов с коллективным обсуждением предложенных решений;
- использование материалов школ передового опыта, школ передовых методов труда, технологических карт, информационных бюллетеней, карт передовых методов труда, материалов научно-технической информации, должностных инструкций и др.

§5. СИСТЕМЫ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Система производственного обучения устанавливает последовательность изучения учебного материала, определяет направление, в котором происходит формирование у обучающихся навыков и умений.

Следует отметить, что трудовые процессы в разных отраслях экономики не являются однородными по содержанию. Есть такие трудовые процессы, основные части которых могут быть выделены как самостоятельные части учебно-воспитательного процесса, например, обработка материалов на станках. Есть и такие, которые не могут быть выделены как самостоятельная часть учебно-воспитательного процесса (работа на химических установках). Поэтому структура трудовых функций работников будет разной. Она требует применения различных систем производственного обучения. Различают несколько систем производственного обучения. Каждой системе присущи свои производственные, педагогические, психологические и физиологические особенности формирования навыков и умений обучающихся.

Предметная система производственного обучения. Она возникла в период ремесленного производства, соответствовала уровню развития производства в то время и строилась по видам выпускаемой продукции. В процессе ученичества учащийся делал те же изделия, что и ремесленник-инструктор. Эта система отражала индивидуальную форму производственного обучения.

Перечень изделий-предметов, изготовлявшихся на данном производстве (обработка дерева и металлов, кожи, ткани и др.), служил фактически программой обучения. При этом последовательность овладения отдельными компонентами мастерства фиксировалась не строго. Учебное разделение процесса изготовления изделий или выполнения работы, как правило, не было планомерным. Оно полностью зависело от производственных условий, а также от знаний, опыта и стремлений обучающего мастера.

Основным недостатком предметной системы производственного обучения было то, что упражнения в отработке приемов и операций не проводились, поэтому учащиеся осваивали ошибочные действия и их приходилось переучивать. Приобретаемые ими навыки и умения не были гибкими.

Операционная система производственного обучения. Она возникла в период мануфактурного производства и явилась следствием развития машинной техники. Изменение содержания и характера труда работников сделало необходимым их вооружение прежде всего теми приемами труда, которые чаще всего применялись при обработке наиболее распространенных изделий.

Работая в Московском техническом училище – ныне МГТУ им. Н.Э. Баумана, российский инженер Д.К. Советкин сделал научный анализ содержания труда рабочих ряда профессий (токаря, слесаря, столяра и т.д.) и произвел поэлементное расчленение содержания труда на составные части (трудовые приемы), входящие в состав трудовой деятельности при изготовлении изделий. В дальнейшем эта система производственного обучения получила во всем мире название *русской*.

В основе этой системы обучения лежало последовательное усвоение обучающимися отдельных усложняющихся операций. Учащиеся сначала выполняли операции по изготовлению какого-либо изделия. У них формирова-

лись первоначальные навыки и умения. Затем они переходили к самостоятельному изготовлению простейших изделий. С переходом на эту систему процесс обучения ускорился, учащиеся стали готовиться к выполнению работ по изучаемой профессии, а не к изготовлению отдельных изделий. Польза от замены предметной системы обучения операционной была очевидной. Ведь чем глубже разделение технологического процесса на операции, тем проще их выполнение и выше производительность труда.

Однако учащиеся не видели результатов своего труда в готовом изделии, так как в процессе обучения создавались значительные перерывы между изучением элементов трудового процесса и их применением. Кроме того, овладение отдельными трудовыми приемами в течение длительного времени создавало трудности при обеспечении заготовками и хранении незавершенной продукции. Производственный цикл по изготовлению изделий затягивался.

Операционно-поточная система трудового обучения. Поточная система организации производства вызвала к жизни и свою систему производственного обучения – операционно-поточную.

При такой системе обучения работающий выполняет одну операцию и передает обработанную им деталь на следующее рабочее место по постоянному маршруту. Деталь проходит столько рабочих мест, на сколько операций разделен технологический процесс. Учащийся знает не только приемы выполнения операций, но и место каждой из них в технологическом процессе.

К сожалению, операционно-поточной системе производственного обучения присущи основные недостатки ее предшественницы – операционной системы.

Операционно-предметная система производственного обучения. Сущность операционно-предметной системы производственного обучения составляло изучение трудовых операций в процессе изготовления изделий возрастающей сложности: при изготовлении первого изделия осваивались легкие операции, при изготовлении последующих – более сложные. Ценность данной системы обучения заключалась в том, что учащиеся видели результаты своего труда при изготовлении предмета. Это пробуждало у них интерес к выполняемой работе.

Система производственного обучения «ЦИТ». В конце 20-х годов Центральным институтом труда (ЦИТ) была разработана система производственного обучения, сущность которой заключалась в делении трудового процесса на составные части – трудовые приемы, выполняемые в системе упражнений. Для каждого трудового процесса ЦИТ разработал особую методику обучения (анализ двигательных навыков, письменные инструкции и тренажеры). Преимущество данной системы производственного обучения заключалось в том, что она, будучи основанной на глубоком изучении содержания работ по каждой профессии и научном анализе построения трудовых процессов, создавала у обучающихся прочные автоматизированные навыки при исполнении элементов трудовых процессов.

Однако и эта система страдала многими недостатками, и прежде всего тем, что, недооценивая роль производительного труда в процессе производственного обучения, отрывала тренировочные упражнения по выполнению мелких приемов работы от реальных условий труда. Обучающиеся привыкали к шаблонному, механическому выполнению работы по предписанной, строго регламентированной инструкции.

Операционно-комплексная система производственного обучения. Передовые педагоги всегда стремились разработать такую систему производственного обучения, которая соответствовала бы развивающейся технике и рационализирующейся организации производства. В середине 30-х годов в системе школ ФЗУ была создана операционно-комплексная система производственного обучения. В ее основу было положено чередующееся освоение учащимися основных приемов выполнения операций и постепенно усложняющихся комплексных работ.

При операционно-комплексной системе группировка и последовательность операций, а также подбор объектов и расположение их в определенной последовательности взаимосвязаны.

Первая комплексная работа выполнялась уже после изучения трех-четырёх операций. Затем обучающиеся осваивали более сложные трудовые операции. Они закреплялись при выполнении последующих комплексных работ, включающих в себя ранее изученные операции. Таким путем обучающиеся постепенно овладевали всеми приемами и способами выполнения работ в тех сочетаниях, которые могут встретиться рабочему на производстве. Обучающиеся овладевали производственными операциями в концентрической последовательности.

Нынешние программы обучения станочников, слесарей, столяров и др. разработаны на основе операционно-комплексной системы производственного обучения.

Однако операционно-комплексную систему производственного обучения нельзя считать совершенной и универсальной, несмотря на некоторые ее достоинства. Она во многом отражает пройденный этап развития технологий, так как рассчитана на обучение рабочих преимущественно ручным и машинно-ручным профессиям непосредственно в учебных условиях.

Процессуальная система производственного обучения. Сущностью данной системы является овладение профессией широкого профиля на основе классификации учебного материала по процессуальному признаку, а также освоения способов управления и обслуживания типичных групп технологических процессов (тепло-, массообменных, химических и др.)

Процессуальная система производственного обучения состоит из следующих компонентов: содержание производственного обучения; структура производственного обучения; методика обучения на тренажерах; методика обучения в период специализации.

Недостатком процессуальной системы является то, что в основном она применяется в производственных условиях и не охватывает весь процесс производственного обучения.

Проблемно-аналитическая система производственного обучения. Путем анализа изучаемых процессов труда весь учебный материал делится на отдельные учебные проблемы, имеющие самостоятельное значение: определяются элементы, из которых складывается процесс труда по данной проблеме, и функции умственной деятельности обучающихся, необходимые для выполнения работ по регулированию технологических процессов и оборудования.

Изучаемые проблемы являются частями реально существующих технологических процессов. Овладение навыками и умениями выполнения производственных работ осуществляется по каждой проблеме в отдельности в оп-

ределенной последовательности, учитывающей реальный технологический процесс и характер участия в нем рабочего соответствующей специальности.

Каждая проблема является самостоятельным заданием и состоит из нескольких структурных частей – ситуаций. Изучение проблем проходит не изолированно. Сначала происходит общее ознакомление с технологическим процессом в целом. Он делится на проблемы, раскрывается их структура и связь между ними. Затем изучается каждая проблема в отдельности, дается ее общая характеристика, определяется роль и место данной проблемы в технологическом процессе, раскрываются ее структурные части (ситуации), определяется объем изучаемого материала.

Метод анализа конкретных ситуаций состоит в изучении и анализе ситуаций и в принятии решений по ним. Анализ конкретной ситуации – это глубокое и детальное изучение реальной обстановки, выполняемой для того, чтобы выявить ее характерные свойства. Это развивает аналитическое мышление обучающихся, помогает осуществить системный подход к решению проблемы, позволяет определить варианты правильных и ошибочных решений, выбирать критерии нахождения оптимального решения.

Проблемно-аналитическая система состоит из трех последовательных периодов производственного обучения: изучение отдельных ситуаций и упражнения в их выполнении; изучение всего технологического процесса и самостоятельное выполнение задания по его ведению, регулированию и контролю.

По каждой теме учебной программы, разделенной на проблемы, разрабатывается методически целесообразная система упражнений, расположенных в порядке возрастающей сложности. Она дает самый короткий путь для приобретения знаний, навыков и умений.

Однако нельзя полагать, будто обучение в данной системе протекает гладко. Уже то, что каждая ситуация обладает элементом новизны для обучающихся, создает ряд трудностей. Особенно трудно запомнить последовательность выполнения действий и развить умение отличать главные ситуации от ситуаций, имеющих второстепенное значение.

Трудно также переносить навыки в действиях по уже изученным ситуациям на новые ситуации – из новых, только изучаемых проблем.

В целом проблемно-аналитическая система производственного обучения отвечает дидактическим принципам обучения, способствует формированию интеллектуальных навыков и умений в определенной последовательности, обеспечивает их гибкость, применимость в различных ситуациях. При этом формирование интеллектуальных и двигательных действий осуществляется в процессе практической деятельности обучающихся.

Если для операционно-комплексной системы производственного обучения характерна повторяемость основных операций, то при проблемно-аналитической системе она практически отсутствует, что дает немалый выигрыш во времени.

Таким образом, исторически сложилось несколько систем производственного обучения. Некоторые из них успешно применяются при обучении обучающихся в том или ином периоде производственного обучения. Это и понятно. Поскольку структура трудовых функций работников в различных типах производств различна, постольку возникла необходимость применения различных систем производственного обучения.

§6. ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ ПРАКТИКА

Производственная (профессиональная) практика – вид учебных занятий в профессиональных образовательных учреждениях, в процессе которых учащийся, студент самостоятельно выполняет в условиях действующего производства реальные производственные задачи, определённые учебной программой. В зависимости от профессиональной направленности подготовки производственная практика называется педагогической, технологической, эксплуатационной и т.д. Производственная практика может совмещаться по времени с другими видами учебных занятий или для её проведения в учебном плане выделяется отдельный период. Производственная практика является интегрирующим видом подготовки рабочего, специалиста. При её прохождении учащиеся, студенты изучают в действии средства производства и технологические процессы, организацию труда, экономику предприятия и т.д. Базой производственной практики являются предприятия (организации, учреждения), имеющие прямые связи с учебным заведением. В отдельных случаях базы производственной практики закрепляются за учебным заведением решением органов государственного, муниципального управления. Основные требования и объём заданий по производственной практике определяются учебным заведением в сквозной программе производственной практики. Как правило, задания по производственной практике совмещаются с заданиями по курсовому и дипломному проектированию.

Производственная (профессиональная) практика имеет целью закрепление и углубление знаний, навыков и умений, полученных учащимися, студентами в процессе теоретического и практического обучения, приобретение необходимых умений, навыков и опыта практической работы по профессии, специальности.

Производственная (профессиональная) практика включает следующие этапы:

- практику для получения первичных профессиональных умений и навыков (учебную практику);
- практику по профилю специальности (технологическую);
- практику преддипломную (квалификационную или стажировку).

Содержание всех этапов практики определяет программа производственной (профессиональной) практики, обеспечивающая дидактически обоснованную последовательность процесса овладения учащимися, студентами системой профессиональных умений и навыков, целостной профессиональной деятельностью и первоначальным профессиональным опытом в соответствии с требованиями Государственных образовательных стандартов.

При проведении практики на базовом предприятии (организации, учреждении) обучение учащихся, студентов осуществляется специалистами предприятия методом индивидуально-бригадного обучения, а общее руководство практикой студентов, их перемещение по объектам практики, обеспечивающее выполнение программы практики, осуществляется преподавателем (мастером) учебного заведения.

Производственная практика проходит несколько этапов. В ознакомительной части производственной практики даются общие представления об организации (учреждении) и его структуре, о задачах, решаемых конкретным подразделением, где учащийся, студент будет проходить производственную практику. Перед началом производственной практики все обучающиеся обя-

зательно должны пройти по месту проведения производственной практики инструктаж по технике безопасности, общий инструктаж по пожарной безопасности, а также инструктаж по правилам внутреннего распорядка и отдельным особенностям его режима. Распределение по местам производственной практики и руководство всей производственной практикой осуществляются в конкретных отделах и службах организации (учреждения).

Отчет составляется обучающимся в ходе прохождения производственной практики по мере изучения и выполнения работ по программе, он должен быть построен в соответствии с разработанным индивидуальным планом. В нем учащийся, студент должен показать свои знания по дисциплинам специализации на данный момент уже изученным, а также их связь с другими дисциплинами, умение самостоятельно вести научные исследования, анализировать и обобщать полученные результаты.

К отчету студент прикладывает: дневник производственной практики; характеристику его производственной и общественной деятельности. По окончании производственной практики студент защищает подготовленный отчет.

§7. ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ, НАВЫКОВ И УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

7.1. Способы контроля. Для контроля качества обучения характерны два основных способа. Первый – текущие наблюдения за учебной деятельностью обучающихся; второй – проверка знаний и умений обучающихся.

Оба этих способа тесно взаимосвязаны, подкрепляют друг друга, содействуют успешному осуществлению процесса обучения.

В процессе теоретического обучения основными методами контроля являются устная проверка знаний обучающихся, а также письменная проверка, проводимая в форме тематических и текущих контрольных работ, коллективного обсуждения разработанной обучающимися технической документации. Для теоретического обучения характерна также практическая проверка умений обучающихся применять знания в практических условиях: сборка схем, измерения, наладка механизмов, поиск неисправностей и др.

В процессе практического (производственного) обучения основным методом контроля являются проверка выполняемых и выполненных учебно-производственных работ обучающихся: текущая, периодическая (контрольные и проверочные работы) и итоговая (выпускные квалификационные пробные работы). Из специфических форм организации контроля производственного обучения следует отметить межоперационный контроль работ обучающихся, самоконтроль и взаимоконтроль обучающихся, поэтапную аттестацию обучающихся.

Все эти традиционно используемые способы, методы, виды и формы контроля знаний, навыков и умений обучающихся достаточно полно раскрыты в педагогической литературе. Поэтому остановимся только на новых формах и методах контроля, применяемых в связи с внедрением стандартов профессионального образования.

Традиционно практикуемые методы, виды и способы контроля качества профессионального обучения характеризуются определенной субъективно-

стью и требуют прежде всего – объективности. Под объективным, *диагностическим контролем* понимается контроль, который обладает необходимой точностью и воспроизводимостью.

Одним из способов диагностического контроля является *тестирование*. Основным «инструментом» тестового контроля является тест, включающий два основных элемента: задание и эталон-образец правильного и качественного выполнения этого задания, с которым сравниваются ход и результаты деятельности обучающихся.

В процессе теоретического обучения тестирование используется в двух вариантах. Первый – как составная часть, компонент программированного обучения – так называемый *программированный контроль* (машинный или безмашинный). Второй вариант – как самостоятельный метод контроля. В производственном обучении тестирование является самостоятельным методом контроля.

В процессе профессионального обучения тестирование может производиться на всех этапах учебного процесса.

7.2. Тестирование в процессе теоретического обучения. Как известно, учебная деятельность может быть репродуктивной и продуктивной. Каждый из этих видов учебной деятельности может выполняться либо самостоятельно, либо с определенной помощью, «подсказки» извне. В репродуктивной деятельности в качестве такой подсказки может выступать пояснение преподавателя, инструкция, справочник, учебник и любой другой источник информации о правилах выполнения действия. В продуктивной деятельности помощь извне состоит в опоре на подобные алгоритмы и способы действий и их трансформировании соответственно возникшей задаче для получения нового алгоритма. Самостоятельная продуктивная учебная деятельность характеризуется элементами исследования, учебного творчества, самостоятельного нахождения новых способов деятельности, формированием субъективно новых для учащегося знаний и умений.

Способности обучающегося к учебной деятельности можно разделить на определенные качественно различные уровни, каждый из которых характеризует соответствующую цель обучения, качество усвоения учебного материала. Наиболее применимым является выделение четырех уровней усвоения: I – узнавание; II – воспроизведение; III – эвристический; IV – творческий.

Тесты I уровня предназначены для проверки умений обучающихся выполнять действия с подсказкой. Такими тестами являются: тесты на опознание, тесты на различение, тесты на соотнесение.

Тесты II уровня предназначены для выявления умений обучающихся самостоятельно по памяти воспроизводить и применять ранее усвоенные знания. К ним относятся: тесты на постановку; тесты на конструирование ответа; тесты – типовые задачи, требующие выполнения расчетов на основе использования типовых правил и алгоритмов.

Тесты III уровня предназначены для выявления способности обучающихся к продуктивным действиям эвристического типа; к ним относятся нетиповые задачи и задачи на принятие решений в нетиповых ситуациях.

Тесты IV типа предназначены для выявления умений творчески использовать полученные знания; к ним относятся тесты-проблемы.

Показателем успешности овладения учебным материалом при тестовом контроле является коэффициент усвоения – К. По нему судят о совершенно-

сти процесса обучения на соответствующем уровне. Коэффициент усвоения представляет отношение количества правильно выполненных обучающимся существенных операций эталона теста – M к общему количеству существенных операций в эталоне – N , которые необходимо было выполнить по заданию теста соответствующего уровня. В качестве критической величины коэффициента усвоения, отделяющей удовлетворительные знания и умения от неудовлетворительных, можно принимать 0,7. Выполненные исследования и проведенные эксперименты позволили установить, что при этой величине коэффициента обучающиеся имеют удовлетворительные знания и умения и могут переходить к обучению на следующем уровне усвоения.

На основе коэффициента усвоения можно определить балльную отметку. При этом руководствуются следующим ориентировочным соотношением: оценка 5 – $K \geq 0,9$; оценка 4 – $K = 0,8-0,9$; оценка 3 – $K = 0,7-0,8$; при $K < 0,7$ положительную оценку выставлять нельзя. При определении коэффициента усвоения и балльной оценки знаний и умений необходимо четко представлять, что и коэффициент усвоения, и оценка характеризуют качество выполнения теста только определенного уровня. Следует также иметь в виду, что указанные пределы коэффициента усвоения, при которых выставляются оценки «3», «4», «5», приняты условно. Однако даже при этой условности определение оценки производится более диагностично, чем при интуитивном, чисто экспертном подходе к решению этого вопроса.

7.3. Тестирование качества практического (производственного) обучения. В понятие качества учебно-производственных работ входит комплекс всех показателей, характеризующих готовый продукт труда. Это, в частности, точность размеров, качество отделки. Производительность труда характеризуется выполнением нормы времени (выработки) на единицу (или партию) продукции.

Как правило, основным «инструментом» диагностики качества практического (производственного) обучения по этим критериальным показателям является единый тест качества и производительности труда. Эталонами качества выполненной работы могут быть рабочий чертеж или технические требования к качеству работы с необходимыми количественными данными, образец изделия, параметры работы настроенного оборудования, требования СНиП, характеристики полученного продукта, инструкции по обслуживанию рабочего места, агрегата, установки и т.п. Эталонами производительности труда является установленная для выполнения работы норма времени или выработки – учебная на данный период обучения.

По результатам тестирования дается заключение о выполненной работе: «годная – негодная»; «соответствует – не соответствует»; «норма времени выполнена – не выполнена». Возможны также заключения типа «дефект исправимый»; «дефект неисправимый». В этих случаях после исправления дефекта работа повторно контролируется и оценивается.

Единые тесты качества и производительности труда применяются, в основном, при проведении проверочных, контрольных работ по практическому обучению, а также при аттестации обучающихся на уровень квалификации.

В заключение отметим, что организация диагностики качества практического обучения путем тестирования включает:

– анализ учебной программы, определение содержания и цели тестирования – что и для чего тестируется;

- выбор или разработку теста (системы тестов), соответствующего (щих) цели;
- материально-техническую подготовку к процессу тестирования (все тестируемые обучающиеся должны быть поставлены в равные условия);
- определение экспертной комиссии (если тестирование проводится не только мастером), распределение между членами ее ролей и обязанностей по наблюдению за обучающимися; обеспечение экспертов эталонами тестов;
- назначение тестируемых обучающихся и сообщение им заданий;
- наблюдение проверяющего (проверяющих) за выполнением обучающимися заданий тестов; фиксация выполнения существенных операций и экспертная оценка качества деятельности обучающихся в соответствии с эталонами правильного выполнения заданий; анализ качества выполненных заданий; подсчет выполнения норм времени (выработки); определение оценок выполнения тестов.

Определение результатов тестирования качества практического обучения производится, в целом, аналогично определению результатов тестирования знаний и умений обучающихся в процессе теоретического обучения.

§8. ВЫБОР МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

В общей характеристике методов обучения было подчеркнуто, что каждая группа методов (по принятой за основу классификации), каждый метод реализуют определенную функцию в процессе обучения, без которой невозможно обеспечить его оптимальное осуществление. В любом акте обучающей деятельности всегда сочетается несколько методов, они как бы взаимодействуют друг в друга, характеризуя с разных сторон одно и то же взаимодействие педагогов и обучающихся. Такой подход к рассмотрению функций и места методов в процессе обучения является одним из важнейших условий решения вопроса об их выборе.

Другим условием эффективности выбора методов обучения является комплексный учет критериев их оптимального сочетания. Первым из таких критериев является соответствие методов дидактическим принципам обучения. Реализация этого требования приводит выбор методов в соответствие с основными закономерностями эффективно построенного процесса обучения, из которых вытекают сами принципы.

Следующим критерием следует назвать соответствие методов целям и задачам обучения, воспитания и развития обучающихся. Реализуется этот критерий путем сравнительной оценки различных методов в решении данного круга задач, имея в виду, что эти возможности у разных методов различны. Осознание преимущественной роли и в то же время ограниченности возможностей каждого из методов обучения предупредит педагогов от одностороннего преувеличения их роли в процессе обучения, от шаблона и трафарета при выборе и использовании.

Третьим критерием выбора методов является их соответствие специфике содержания обучения. Одно содержание может быть лучше раскрыто с помощью индуктивного, другое – дедуктивного метода, одно может позволить поисковое изучение его, другое окажется недоступным для применения та-

кого метода и т.д. Необходима специальная оценка возможностей различных методов в раскрытии конкретного содержания.

Критерием выбора методов является также соответствие их избранным формам организации учебного процесса, так как общегрупповые, бригадные (звеньевые) и индивидуальные формы работы потребуют различных методов обучения. Выбор методов обучения следует соотносить с логикой процесса учебного познания.

Процессу логического обобщения соответствуют такие способы действий обучающихся, как формулирование понятий, их систематизация, установление межпредметных связей, определение алгоритмов действий и т.п. Преподаватель (мастер) руководит этими мыслительными процессами обучающихся через организацию бесед, самостоятельных работ обучающихся по решению различных задач, выполнение упражнений в проектировании технологических процессов и др.

Убеждение в истинности полученных знаний и умений может осуществляться через практические работы, проведение экспериментов в ходе лабораторных и лабораторно-практических работ, теоретический анализ жизненных и производственных ситуаций и явлений, через сопоставление различных взглядов на одно и то же явление.

Тот факт, что методы обучения выполняют те или иные познавательные функции, вовсе не означает, что определенный способ деятельности может быть однозначно соотнесен с определенными познавательными моментами. Один и тот же метод в познании может выполнять разную функцию. Поэтому каждый конкретный метод используется в учебном процессе в соответствии с определенными задачами.

При выборе методов обучения необходимо всегда исходить из положения о том, что любой метод, любая организация занятий сами по себе не дают нужного педагогического эффекта, если они, во-первых, не способствуют активизации обучающихся, т.е. побуждению их к активной интеллектуальной и практической деятельности и, во-вторых, не обеспечивают глубокого понимания, осознания изучаемого материала. Оба эти требования взаимосвязаны: обучающиеся не могут быть активными на занятии, если не понимают, не осознают того, что они изучают или делают. Но они не могут осознать, понять выполняемые действия (умственные или практические) без активного участия в учебном процессе.

Одно из требований, которое определяет выбор методов и методических приемов обучения – их разнообразие. Однако разнообразие методов – не самоцель. Различные методы требуют включения в процесс усвоения различных органов чувств: слуха (объяснения, беседа), зрения (демонстрация средств наглядности, показ трудовых приемов, работа с печатным и графическим материалом), осязания и мускульных ощущений (упражнения, лабораторно-практические работы). По-разному влияют методы обучения на развитие внимания, самостоятельности, способностей к анализу, синтезу, переносу навыков и умений. Все это еще раз указывает на необходимость комплексного, целостного подхода к оптимальному выбору методов обучения.

При выборе методов обучения необходимо соотносить их с реальными учебными возможностями обучающихся. Высокий уровень подготовленности группы потребует некоторого увеличения доли методов самостоятельной работы, а также некоторого превалирования рассказа и объяснения перед бе-

седой. Наоборот, в группе с пониженным уровнем подготовленности потребуется принципиально иная тактика выбора методов; здесь будет превалировать метод беседы, наглядность, несколько уменьшена доля самостоятельных работ.

Пониженная работоспособность обучающихся к концу дня потребует несколько большего разнообразия методов и наглядных средств для снятия утомления и поддержания интереса обучающихся. Таким образом, не только содержание, но и способности самой аудитории, и даже время дня влияют на выбор методов обучения. Вместе с тем, учет уровня возможностей группы не должен обозначать любого приспособления к нему. Задача педагогов состоит в том, чтобы развивать эти возможности.

И, наконец, выбор методов обучения необходимо всегда соотносить со своими возможностями по их использованию, опираясь, естественно, на те стороны собственного педагогического мастерства, которые дают максимальный учебно-воспитательный эффект.

Необходимо подчеркнуть взаимосвязь и комплексное применение всех названных критериев выбора методов обучения. При отсутствии хотя бы одного из них процедура выбора будет нецелостной, недостаточно эффективной.

Таким образом, в распоряжении преподавателя, мастера производственного обучения имеется по существу неограниченный арсенал педагогических средств для эффективного осуществления учебного процесса. Причины многих ошибок и недостатков в их работе состоят не в том, что педагогическая наука и передовая педагогическая практика чего-то не открыли, не предложили, а в том, что уже найденное, предложенное, добытое опытом не стало достоянием всех. Это, конечно, не отрицает необходимости совершенствования найденного, устоявшегося, поиска принципиально новых решений.

§9. ПОНЯТИЕ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЯХ

В последние десятилетия в образовательной среде широкое распространение получило понятие «педагогические технологии». Этому направлению посвящено большое количество научных публикаций, учебных и методических пособий и т.д.

Современное понимание технологии пришло в широкий обиход из сферы производства в последние десятилетия. А именно тогда, когда в развитых странах стали выделяться в отдельные структуры фирмы – разработчики ноу-хау: новых видов продукции, материалов, способов обработки и т.д. Эти фирмы стали продавать фирмам-производителям в менее развитых странах лицензии на право выпуска своих разработок, сопровождая эти лицензии детальным описанием способов, средств и условий производства – т.е. *технологиями*.

Вслед за этим понятие «технология» стало применяться в более широком смысле. Технология, понимаемая в современном, более широком смысле, связана не только с техникой, но и с другими завоеваниями цивилизации. Когда говорят, например, о компьютерной или информационной технологии, то имеют в виду открываемые ими новые возможности, которые они несут с собой. В этом смысле о технологии стали говорить после того, как выяснилось, что цивилизационные завоевания, достижение новых эффектов труда связаны

не только с новой техникой, но и с новыми формами кооперации, организации производства и деятельности, с возможностями концентрации ресурсов, с культурой труда, с накопленным научно-техническим и культурным потенциалом, с целеустремленностью усилий общества и государства и т.д. Постепенно под технологией стали подразумевать сложную реальность, которая представляет собой сферу целенаправленных усилий (политики, управления, модернизации, интеллектуального и ресурсного обеспечения и т.д.).

Сегодня наметились два подхода в трактовании понятия «технология». В первом, следующем давней исторической традиции – технология рассматривается как «совокупность приемов и способов переработки различных сред». При этом подразумевается, что среды могут быть любыми, в том числе информационными, политическими и т.д.

В другом подходе, очевидно, больше соответствующем современному проектно-технологическому типу организации общества: «Под технологией понимается совокупность методов, операций, приемов и т.д., последовательное осуществление которых обеспечивает решение поставленной задачи». В этом определении важно то, что технологии направлены на решение той или иной определенной задачи. Напомним, что *задача* – это цель, заданная в конкретных условиях. Это принципиально новый подход к определению технологий.

В то же время, и это определение нуждается в уточнении. Во-первых, в нем отсутствует понятие средств. Ведь если мы говорим о технологии, допустим, вытачивания болта, то одними операциями и т.д. мы не обойдемся. Нужен еще токарный станок, резцы к нему, то есть *средства*. Или информационные технологии немислимы без компьютера и программных средств. Во-вторых, операции и приемы относятся к более общему понятию *метода*. В-третьих, речь должна идти не просто о совокупности методов и средств, а об определенном образом упорядоченной их совокупности, то есть, фактически, о *системе*. В-четвертых, любая задача решается в определенных конкретных *условиях*. В-пятых, необходимы определенные *формы* организации деятельности. В-шестых, необходимы *критерии* по которым можно судить о качестве решения поставленной задачи – о качестве полученных результатов.

С учетом сказанного, можно дать следующее самое общее определение технологии: ***технология – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной задачи.***

Из этого общего определения технологии вытекает и определение педагогической технологии. Соответственно: ***педагогическая технология – это система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи.***

Что же нового несет в себе это определение? Само по себе – ничего! Действительно, и раньше и теперь и в будущем любой учитель, преподаватель и т.д., готовясь к очередному учебному занятию или внеучебному мероприятию, ставит определенные педагогические задачи. А для их реализации планирует (проектирует) – когда сознательно, когда, подчас, неосознаваемо – конкретные формы (урок, лекция, семинар и т.п.), конкретные методы, конкретные средства (учебник, презентации, модели и т.п.) с учетом имеющихся условий проведения занятий. При этом любой педагог имеет представления о возможной оценке качества будущего результата. Таким образом, все это подпадает под современное определение технологии. Каждый педагог еже-

дневно реализует педагогические технологии: *под каждую педагогическую задачу своя технология.*

Тогда зачем же нужен весь разговор о педагогических технологиях? Дело в том, что *принципиальную новизну* несет в себе новый, так называемый **«технологический подход»** в проектировании и реализации педагогических систем.

Педагогическим проектированием¹² называют предварительную разработку деталей педагогических систем. Термин «проектирование» пришел в педагогику также из технического знания. Там он означает создание опережающего проекта того, что затем будет реализовано в натуре, что называется «в металле». Как одно из направлений развития педагогики стали разрабатываться идеи педагогического проектирования и педагогических технологий, в значительной мере как заимствование подходов, применяющихся в технике и промышленном производстве. Благодаря проектированию та или другая педагогическая система становится как бы **технологичной**.

Объектом проектирования является в общем случае **педагогическая система** как единство системы целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей. Причем, педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая система всей российской школы, педагогическая система конкретного образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного преподавателя, педагогическая система отдельного предмета, темы, конкретного занятия и т.д. То есть мы имеем дело с **иерархией педагогических систем**.

Главное отличие проектирования любой педагогической системы от обычного, традиционно принятого планирования учебно-воспитательной работы заключается в том, чтобы **самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе**. Это означает вполне **определенное, однозначное** описание целей, задание **способов их выявления, измерения и оценки** степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур **систематического на каждом учебном занятии контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей**.

Следующая задача проектирования педагогической системы – это построение на основе определенной системы образовательных целей соответствующих **педагогических технологий**. Основная идея технологического подхода в проектировании педагогических систем заключается в том, чтобы детально спроектировать педагогический процесс во всех его составляющих компонентах – содержании, формах, методах учения и преподавания, в средствах обучения и т. д. таким образом, чтобы «гарантированно»¹³ (точнее, более или менее приемлемо) получить требуемый результат – достижение запроктированных образовательных целей.

¹² Подробнее о проектировании педагогических систем см. §2 главы 8.

¹³ Слово «гарантированно» здесь взято в кавычки неспроста. Если какая-либо фирма выпускает чулки, зажигалки, автомобили и т.п., то соблюдение предписанных технологий может дать гарантированный результат. Если же мы говорим о педагогике, то здесь слишком вариативны ситуации, слишком подвижны условия деятельности педагога, слишком велики индивидуальные особенности обучающихся, чтобы говорить об однозначном результате.

Таким образом, в этом смысле – в смысле технологического подхода – ***педагогическую технологию можно определить как регламентированный (алгоритмизированный) педагогический процесс, обеспечивающий достижение запроектированных педагогических целей.***

Как уже говорилось, каждая конкретная педагогическая задача реализуется своей технологией. В то же время рассматриваются типовые (общие) педагогические технологии как обобщенные описания тех или иных подходов в построении педагогических систем, как своего рода «конструкторы», из элементов которых строятся конкретные технологии.

Типовых педагогических технологий может быть много: в зависимости от назначения педагогических систем, от исходных научных, педагогических, дидактических, методических концепций, от целевых установок разработчиков и т.д. Среди типовых педагогических технологий по сфере применения в образовании можно выделить:

– в зависимости от психологических структур выделяются и классифицируются следующие технологии: *информационные* (формирование знаний, умений, навыков); *операциональные* (формирование способов умственных действий); *эмоциональные, нравственные* (формирование сферы эстетических и нравственных отношений); *саморазвития* (формирование саморазвивающихся механизмов личности); *эвристические* (развитие творческих способностей);

– по характеру содержания образования технологии бывают: *обучающие и воспитывающие, светские и религиозные, общеобразовательные и профессиональные, а также профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические*;

– классификация педагогических технологий по типу организации и управления познавательной деятельностью обучающихся: *разомкнутая* (неконтролируемая, некорректируемая деятельность обучающихся); *циклическая* (с контролем, взаимоконтролем, самоконтролем); *рассеянная* (фронтальная) или *направленная* (индивидуальная); *ручная* или *автоматизированная* (с помощью автоматизированных средств обучения);

– по стилю управления педагогические технологии делятся на: *авторитарные* (жесткая организация, подавление инициативы и самостоятельности обучающихся); *дидактоцентристские* (приоритет обучения над воспитанием); *личностно-ориентированные* (центром образования является личность обучающегося). В рамках наиболее перспективных – личностно-ориентированных – технологий выделяются *технологии сотрудничества* (стремятся к демократизму, равенству, партнерству, субъектно-субъектным отношениям); *технологии свободного воспитания* (делают акцент на предоставлении обучающемуся свободы выбора, самостоятельности в его деятельности);

– и так далее.

Подводя итоги рассмотрения понятия «педагогическая технология», отметим, что специфика педагогической технологии состоит в том, что построенный на ее основе педагогический процесс должен «гарантировать» (обеспечивать) достижение поставленных целей. Вторая характерная черта технологии заключается в структурировании (алгоритмизации) процесса взаимодействия преподавателя и обучающихся.

Таким образом, «педагогическая технология» является тем педагогическим феноменом, который сосредотачивает в себе возможность решения многих задач в современных условиях.

Несколько слов о соотношении понятий «дидактика», «методика», «педагогическая система», «педагогическая технология». Дидактика является общей теорией обучения, рассматривая всю совокупность проблем, целей, содержания, форм и методов преподавания и учения, средств обучения. Методика – это «частная дидактика», т.е. теория обучения конкретному курсу, предмету. Та или иная конкретная педагогическая система строится, проектируется на основе конкретизации положений дидактики, методики применительно к данным конкретным целям и условиям обучения.

Педагогическая технология является процессуальной подсистемой педагогической системы.

ГЛАВА 5. ФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

§1. ПОНЯТИЕ О ФОРМАХ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ИХ КЛАССИФИКАЦИИ

Формы обучения можно определить как механизм¹⁴ упорядочения учебного процесса в отношении позиций его субъектов, их функций, а также завершенности циклов, структурных единиц обучения во времени.

Форма организации обучения обозначает одну из основных дидактических категорий. Различают формы организации обучения, формы обучения, формы учебной работы, формы теоретического и производственного обучения, формы образования и самообразования, формы повышения квалификации и др.

В философском смысле форма есть способ существования любого явления вообще. В отличие от нее форма организации обучения есть самостоятельная дидактическая категория, сохраняющая главный признак – быть внутренней организацией процесса обучения. В дидактике в качестве содержания выступают учебный материал. Процесс обучения включает также методы и средства обучения, которые являются самостоятельными элементами процесса обучения. Форма как бы объединяет их, поднимает на более высокий уровень целостного проявления.

Выделяются следующие основные признаки формы организации обучения: пространственно-временная определенность (режим занятия, место проведения занятия, состав обучающихся); последовательность этапов работы или структура занятия; степень самостоятельности обучающихся; дидактическая цель занятия.

Формы организации обучения способствуют реализации обучающей, развивающей и воспитывающей функций педагогического процесса. Наряду с этим, они выполняют и специфические функции: интегративную, коммуникативную и управленческую.

Суть интегративной функции состоит в том, что благодаря форме организации обучения цели, содержание, методы и средства обучения обретают признаки системности, становятся доступными для восприятия как завершенная, целостная единица взаимодействия педагога и обучающихся.

Организация общения (коммуникации) в учебном процессе – это вторая специфическая функция формы организации обучения, от которой прежде всего зависит степень активности и характер общения обучающихся с педагогом и друг с другом.

Третьей существенной функцией формы организации обучения является управленческая, означающая, что она может рассматриваться как средство управления обучением, воспитанием и развитием обучающегося.

Существуют различные **классификации** форм организации обучения, отличающиеся по тому, какие критерии лежат в их основе: число обучающихся, дидактическая цель, вид деятельности, доминирующая функция, место

¹⁴ Механизм – система, устройство, определяющее порядок какого-нибудь вида деятельности (Словарь русского языка С.И. Ожегова).

учебы, продолжительность занятий. Так, по количеству охваченных обучающихся выделяют индивидуальные (домашняя работа, дополнительные занятия, консультация и др.), групповые (экскурсия, лабораторная работа, практикум и др.) и массовые (предметные олимпиады, конференции и др.) формы организации обучения; по основной цели организации занятий выделяют формы теоретического обучения (лекция, семинар и др.), формы практического обучения (лабораторная работа, практикум и др.), формы смешанного обучения (урок, экскурсия и др.), формы трудового обучения (занятия в УПК, УПЦ и др.). Многомерная классификация форм организации обучения, отражающая идею непрерывного образования, предложена А.М.Новиковым, который сгруппировал все известные на сегодня формы в одиннадцать групп, в основе которых лежат соответствующие критерии (способ получения образования, системы обучения, механизм декомпозиции содержания обучения, характер общения и др.).

§2. ХАРАКТЕРИСТИКА ВЕДУЩИХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

2.1. Урок теоретического обучения. Урок – наиболее распространенная (пока еще) форма организации теоретического обучения в учреждениях начального, отчасти среднего профессионального образования.

В педагогической литературе преобладает точка зрения, согласно которой урок – это вариативная форма организации целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава педагогов и обучающихся, систематически применяемая (в определенные отрезки времени) для коллективного и индивидуального решения задач обучения, развития и воспитания. Сущность и назначение урока как целостной динамической системы сводится, таким образом, к взаимодействию педагога и обучающихся, целью которого является усвоение обучающимися знаний, навыков и умений, развитие их способностей, опыта деятельности и общения.

Эффективность и результативность урока во многом определяются его *структурой*, под которой понимается дидактически обусловленная внутренняя взаимосвязь основных компонентов урока, их целенаправленная упорядоченность и взаимодействие. Структура традиционного урока включает четыре основных элемента: опрос, объяснение, закрепление и домашнее задание. Такой урок формирует знания, но не обуславливает общее развитие обучающихся, поскольку элементы традиционной структуры не отражают процесса их самостоятельной учебной деятельности.

С другой стороны, такой урок отражает лишь внешние признаки учебного процесса (организовать, спросить, объяснить, закрепить и т.д.) и не отражает внутреннюю его сторону (закономерности учебного познания, структуру учебной деятельности и др.). Поэтому традиционный урок не может служить для педагога руководством к действию. В теории различают дидактическую (основную) структуру и три подструктуры: логико-психологическую, мотивационную и методическую.

Дидактическая структура состоит из трех этапов: актуализация опорных знаний и способов действий; формирование новых понятий и способов дей-

ствий; применение знаний, формирование навыков и умений, которые выступают как три обобщенные дидактические задачи, в разной степени решаемые на каждом уроке. Дидактическая структура является регулятивом деятельности прежде всего преподавателя.

Учебная деятельность учащегося регулируется *логико-психологической подструктурой урока*, имеющей следующий вид: воспроизведение и восприятие известного знания; восприятие новых знаний и способов действий; осознание и осмысление элементов нового; обобщение элементов знания и способов действий; применение знаний и новых способов действий в ситуациях по образцу и в измененных условиях. Эта подструктура детерминирована общей логикой усвоения.

Формирование навыков поисковой деятельности у обучающихся обеспечивается логико-психологической подструктурой продуктивного усвоения знаний, включающей:

- создание проблемной ситуации и постановка проблемы;
- выдвижение предположений, гипотез и их обоснование;
- доказательство гипотез; проверка правильности решения проблемы;
- формулирование выводов;
- применение знаний в незнакомой (нестандартной) ситуации.

Для учета интересов и потребностей обучающихся преподавателю необходимо осуществлять свою деятельность в соответствии со следующей *мотивационной подструктурой* урока: организация и управление вниманием обучающихся; разъяснение смысла деятельности; актуализация мотивационных состояний; совместная с обучающимися постановка целей занятия; обеспечение ситуаций успеха в достижении цели; поддержание положительных эмоций и состояния уверенности у обучающихся в своих действиях; оценивание действий, процесса и результатов обучения.

Все вышеназванные структуры урока реализуются в практической деятельности преподавателя при помощи *методической подструктуры*, которая характеризуется большой вариативностью. Число элементов в ней, их последовательность определяются педагогом исходя из общей дидактической структуры урока и целей обучения, воспитания и развития обучающихся. Например, на одном уроке она может предусматривать постановку вопросов на воспроизведение обучающимися опорных знаний, рассказ преподавателя, решение задач по образцу и др.; на другом – выполнение самостоятельной работы поискового характера, постановку вопросов, обобщающую беседу и др.

Современные тенденции развития урока. Характерной особенностью развития урока в конце 80-х – начале 90-х гг. являлось то, что в практике общеобразовательной и профессиональной школы имел место активный процесс возникновения нестандартных форм проведения урока. Нестандартный, или *инновационный*, урок – это занятие, имеющее нетрадиционную, гибкую, вариативную структуру и ориентированное, главным образом, на повышение интереса обучающихся.

По форме проведения можно выделить следующие группы инновационных уроков.

1. Уроки в форме соревнований и игр: конкурс, турнир, эстафета, «дуэль», КВН, деловая игра, кроссворд, викторина.

2. Уроки, основанные на формах, жанрах и методах работы, известных в общественной практике: исследование, изобретательство, анализ первоисточников, комментарий, мозговая атака, интервью, репортаж, рецензия.

3. Уроки, основанные на нетрадиционной организации учебного материала: урок мудрости, урок откровения, урок «Дублер начинает действовать».

4. Уроки, напоминающие публичные формы общения: пресс-конференция, аукцион, бенефис, митинг, регламентированная дискуссия, панорама, телепередача, телемост, рапорт, диалог, «живая газета», устный журнал.

5. Уроки-фантазии: урок-сказка, урок-сюрприз, урок XXI века, урок «Подарок от Хоттабыча».

6. Уроки, основанные на имитации деятельности учреждений и организаций: суд, следствие, трибунал, цирк, патентное бюро, ученый совет, редакционный совет.

Естественно, что инновационные уроки больше нравятся обучающимся в силу их необычности по замыслу, методике организации и проведения, отсутствия жесткой структуры, наличия условий для самореализации и т.д. Поэтому такие уроки должны быть в арсенале каждого преподавателя. Вместе с тем следует учитывать, что на подобных уроках, как правило, отсутствует серьезный познавательный труд обучающихся, невысока их результативность. В силу этого они не должны преобладать в общей структуре обучения, преподавателю необходимо определить место нетрадиционных уроков в своей работе.

Кроме урока к группе форм организации теоретического обучения относятся лекции, семинарские занятия, экскурсии, консультации, зачеты, самостоятельная работа и др. Поскольку они делятся на три подгруппы, то рассмотрим подробнее характеристики одной–двух форм, являющихся ключевыми в подгруппах. Так, среди форм изучения нового материала таковой является лекция, среди форм совершенствования знаний, навыков и умений – семинар; в третьей подгруппе – зачет, консультация.

2.2. Лекция как форма организации обучения. Под лекцией понимается занятие, на котором осуществляется передача знаний обучающимся через монологическую форму общения. Это наиболее экономичная форма передачи и усвоения учебной информации. По времени лекция может занимать один или два академических часа, иногда больше (в зависимости от возраста обучающихся, уровня образовательной программы, специфики содержания).

Основная дидактическая цель лекции – сформировать у обучающихся систему знаний об изучаемом объекте. Значение лекции состоит в том, что она учит логике мышления, помогает овладению методами науки, служит основой для самостоятельной работы обучающихся, развивает интеллектуальную, эмоциональную, волевую, мотивационную сферы личности.

Особенностью применения лекции в учебном процессе традиционно считается слабая обратная связь. Поэтому педагогу следует использовать приемы обучения, снимающие этот недостаток: изменение интонации и громкости голоса; мимика, жест, улыбка; одобрение; решение профессионально-ориентированных задач; пауза при изложении вопроса; применение аудиовизуальных средств обучения и др. Интересен, например, такой прием оперативной обратной связи на лекции, как «светофор». Заключается он в следующем: на столе у каждого учащегося находится картонный прямоугольник, окрашенный с одной стороны в красный, а с другой в зеленый цвет. Закончив изложение фрагмента, преподаватель просит выдать информацию о том, как оно понято: «усвоено и можно идти дальше» – зеленый сигнал, «непонятно и двигаться вперед нельзя» – красный сигнал. Обучающиеся быстро

привыкают к такому порядку и часто сами, без команды, сигнализируют преподавателю: «стоп, непонятно», а значит, «повторите, разъясните». Это учит обучающихся самоанализу, а педагогу обеспечивает почти мгновенную картину об эффективности его работы.

Выделяют различные виды лекций: вводные, обзорные, информационные, проблемные и другие.

Вводная лекция имеет целью осуществить «вхождение» обучающихся в тему, их общее знакомство с содержанием курса или отдельной крупной темы.

Обзорная лекция проводится по завершении курса, раздела и преследует цель обобщить и расширить знания обучающихся, привести их в систему.

Информационная лекция характеризуется монологическим изложением материала педагогом и исполнительской деятельностью обучающихся. Это хорошо известная классическая лекция.

Проблемная лекция, в отличие от информационной, предполагает не столько передачу информации обучающимся, сколько их приобщение к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения.

Лекция с заранее запланированными ошибками характеризуется стимулированием обучающихся к постоянному контролю излагаемой информации с целью найти в ней ошибки разного рода (логические, содержательные и др.). Лекция завершается соответствующей диагностикой и анализом выявленных ошибок.

Лекция-визуализация представляет собой визуальную форму подачи лекционного материала посредством использования современных технических средств обучения (например, мультимедийного проектора), а также других визуальных материалов. Чтение такой лекции сводится к комментированию используемых натуральных объектов, рисунков, слайдов, схем, таблиц, графиков, моделей и других визуальных материалов.

Лекция вдвоем предполагает диалог в ходе лекции двух преподавателей, которые могут представлять разные точки зрения на ту или иную проблему лекции, или поочередно освещать теоретические и практические аспекты излагаемого вопроса и т.д.

Как правило, лекция завершается тем, что обучающимся предлагаются вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень литературы. Целью этого задания может быть как закрепление полученных знаний, так и подготовка к предстоящему семинару.

Выбор типа лекции зависит от цели, содержания учебного материала, применяемой системы обучения, особенностей обучающихся и т.п.

2.3. Семинар – это относительно самостоятельная организационная форма, предназначенная для подготовки обучающихся к самообразованию и творческому труду, которая предусматривает самостоятельную предварительную работу и обсуждение обучающимися вопросов, призванных обеспечить углубление, расширение и систематизацию знаний, выработку познавательных умений и формирование опыта творческой деятельности.

В чем сходство и отличие семинара и урока? Обе эти формы отличаются постоянным составом обучающихся, лимитированным учебным временем, соответствием содержания учебной программе, руководящей ролью преподавателя. В этом их общность.

Отличие семинара от урока состоит в высокой степени самостоятельности обучающихся; в изменении функций педагога и обучающихся: на семинаре

более ярко выражены регулятивная и организаторская функции, в то время как на уроке – информационная; в деятельности обучающихся, напротив, информационная функция усиливается в сравнении с уроком; в структуре семинара имеет место обязательный этап – коллективное обсуждение результатов самостоятельного изучения материала. Это предоставляет обучающимся широкие возможности для высказывания своих собственных мнений, участия в дискуссии. Семинар способствует овладению обучающимися определенным аспектом социального опыта, и этот момент существенно усиливает воспитательную роль семинаров в сравнении с уроком; наконец, семинар тесно связан с другой формой организации обучения – консультацией, которая обычно проводится на этапе подготовки обучающихся к семинарскому занятию.

В структуре семинара выделяются три этапа – подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап включает предварительную подготовку к семинару участвующих в нем лиц. Деятельность преподавателя включает выбор темы семинара, изучение литературы по теме семинара как по основному предмету, так и по специальным дисциплинам, имеющим связь с данной темой, составление плана, отбор литературы для обязательного прочтения всей учебной группой и для подготовки докладов и сообщений, конструирование вопросов, заданий для обучающихся, проектирование индивидуальных и обязательных для всех заданий и т.д. Особое внимание следует обратить на подготовку докладов профессионально-прикладного характера. Система вопросов и заданий к семинару должна отвечать ряду требований: отбор наиболее существенного, важного материала; профессиональная направленность материала; вариативность заданий по содержанию, способам их выполнения, степени трудности; межпредметный, комплексный характер задач и заданий.

Деятельность обучающихся при подготовке к семинару состоит в осмыслении вопросов, заданий, изучении литературы. Полученные задания они оформляют в виде докладов, тезисов, рецензий, рефератов, конспектов, графических работ, подборок материалов из периодики. Уточнение неясных вопросов происходит на консультации.

Второй этап – основной – связан с непосредственным ходом семинара. При проведении семинара преподавателю принадлежит вступительное слово, он организует выступления, коллективное обсуждение, корректирует ответы, задает вопросы и т.д. Обучающиеся выступают с докладами, содокладами, рецензируют выступления товарищей по группе, участвуют в дискуссии, оценивают ответы и участвуют в подведении итогов.

На заключительном этапе преподаватель подводит итоги работы, выставляет оценки, отвечает на возникшие в ходе семинара вопросы.

2.4. Практические занятия как форма организации занятий – одна из форм организации педагогом учебной деятельности обучающихся, в которой доминирует их практическая деятельность, осуществляемая на основе специально разработанных заданий.

Практическое занятие состоит из следующих этапов: вводная часть (преподаватель формулирует цель занятия, дает задание, определяет вопросы, выполняет вместе с обучающимися схему предстоящих действий); самостоятельная работа (обучающиеся определяют пути решения поставленных задач, намечают последовательность выполнения необходимых действий, ре-

шают поставленные задачи, составляют отчеты); заключительная часть (преподаватель анализирует ход выполнения и результаты работы у обучающихся, выявляет встречающиеся ошибки и определяет причины их возникновения).

В форме практических занятий проводятся, в том числе, *лабораторные и лабораторно-практические работы* (см. §2 главы 4).

2.5. Консультация – это форма организации процесса обучения вне аудиторных занятий для одного или группы учащихся, студентов по выяснению непонятных или сложных вопросов, тем, разделов программы в процессе изучения учебной дисциплины. В переводе с латинского консультация означает совет, даваемый специалистом.

Место консультации в учебном процессе определяется качеством усвоения учебной программы обучающимися. Вместе с тем, консультация – это не только средство компенсации недоработок педагога во время аудиторных занятий. Это составная часть процесса обучения, органически связанная с изучением нового материала, его осмыслением, закреплением и применением. Роль консультаций в учебном процессе стала расти, особенно в последние годы в связи с тем, что преподаватели стали шире применять нетрадиционные формы организации обучения: конференции, игры и др., а также системы форм (например: лекция – практическое занятие – семинар – зачет).

Различают следующие *виды консультаций*. Вводные или предварительные консультации – предшествуют изучению материала на аудиторных занятиях. Текущие консультации проводятся параллельно с изучением учебной программы с целью коррекции отдельных учебных умений обучающихся, более глубокого рассмотрения наиболее важных и сложных вопросов изучаемого материала. Заключительные консультации проводятся после изучения отдельной темы или раздела программы. Консультации могут быть обзорными и тематическими. Заключительные консультации бывают обзорными, а текущие, как правило, тематическими.

Традиционная форма проведения консультации (обучающиеся задают вопросы, а преподаватель отвечает) далеко не всегда эффективна. Поэтому с целью активизации обучающихся делается так: предлагается обучающимся заранее в специальный ящик подавать вопросы и затем, выбрав наиболее интересные и трудные, готовить консультантов из числа самих обучающихся. В этом случае, как показывает опыт, обеспечивается более высокая отдача от консультации.

2.6. Самостоятельная работа. Сущность самостоятельной работы обучающихся заключается в организации самостоятельной познавательной деятельности. Самостоятельная работа осуществляется как в ходе аудиторных занятий, так и во внеучебное время.

Самостоятельная работа активизирует учащихся, студентов как своим организационным устройством, так и содержанием заданий. Она позволяет работать в индивидуальном темпе и стиле.

В профессиональной школе распространены следующие формы внеурочной самостоятельной работы: работа с учебной и справочной литературой (задачи – выделение главного, систематизация, анализ, обобщение, составление блок-схем, таблиц, алгоритмов и т.д.); выполнение сквозных и индивидуальных заданий по циклам дисциплин; изучение темы с малой группой обучаю-

щихся (с последующей защитой у преподавателя); разработка обучающимися методических материалов по предмету (схем, таблиц, опорных конспектов, программ для ЭВМ, задач и т.д.); подготовка к наиболее ответственным лабораторным работам; конкурсное выполнение разных заданий; изучение новой техники, технологии на базовых предприятиях, в лабораториях; самостоятельное изучение дисциплин под руководством преподавателя; выполнение специально подготовленных заданий развивающего характера.

Эффективность той или иной формы организации обучения зависит от многих факторов, среди которых одним из основных является педагогическая, психологическая и методическая подготовленность преподавателей и обучающихся к ее реализации.

§3. ОСНОВНЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРАКТИЧЕСКОГО (ПРОИЗВОДСТВЕННОГО) ОБУЧЕНИЯ

Процесс практического (производственного) обучения реализуется в различных формах: производственная экскурсия, практикум, консультация, занятие в учебном цехе училища, лицея; обучение в цехах предприятий, предвыпускная производственная практика на рабочих местах и некоторые другие. При обучении конкретной профессии используется, как правило, комплекс организационных форм, в которых конкретные формы выполняют свои задачи.

Рассмотрим основные формы организации практического (производственного) обучения – урок, занятия в учебном цехе, занятие в цехе предприятия, производственной практики.

3.1. Урок производственного обучения – занятие в учебных мастерских. Его спецификой является формирование первоначальных профессиональных навыков. На уроках производственного обучения происходит интеграция знаний и их комплексное применение в процессе практической деятельности обучающихся. Это определяет структуру урока производственного обучения, его содержание и методы обучения, а также продолжительность занятий (как правило, полный учебный день – шесть учебных часов).

В структуре урока производственного обучения важное место занимает инструктаж, который при групповой форме обучения может быть вводным, текущим и заключительным.

Вводный инструктаж решает следующие задачи: а) ознакомление обучающихся с содержанием предстоящей работы и теми средствами, с помощью которых ее можно выполнить (оборудование, инструменты, приспособления и т.д.); б) ознакомление с технической документацией и требованиями к конечному результату (продукту) труда; в) объяснение правил и последовательности выполнения работы в целом и отдельных ее частей (приемов, операций и т.д.); г) предупреждение обучающихся о возможных затруднениях, ошибках; показ способов самоконтроля за выполнением операций.

Активизацию познавательной деятельности в ходе вводного инструктажа способствуют актуализация ранее полученных знаний, практических навыков и умений, показ практической значимости изучаемого материала для профессиональной деятельности.

Текущий инструктаж проводится по ходу выполнения обучающимися практической работы. Он, как правило, является индивидуальным или групповым. Обучение на этом этапе будет эффективным только в том случае, если работа мастера строится планомерно и перспективно. Поэтому в планах уроков должны находить отражение вопросы обучения обучающихся планированию своей деятельности, подготовке рабочего места, наладке инструментов и приспособлений, формированию навыков самоконтроля за выполняемой работой, установлению и исправлению допущенных ошибок и т.д.

В ходе текущего инструктажа мастер акцентирует внимание всей учебной группы на наиболее эффективных приемах и способах выполнения изучаемой операции, оказывает помощь слабоподготовленным к выполнению задания обучающимся и т.д. Успех деятельности мастера во многом зависит от умения организовать целенаправленное, дифференцированное наблюдение за работой всей группы и каждого учащегося, студента. Активизация группы достигается введением элементов соревнования, игровых моментов, поэтапной оценки выполнения отдельных операций, результатов труда в целом.

Степень самостоятельности обучающихся при выполнении производственного задания повышается, если мастер по ходу текущего инструктажа комментирует работу обучающихся, приводит примеры из опыта работы новаторов производства, передовых бригад, звеньев, работающих на базовом предприятии и т.д. Важно подчеркивать вопросы экономики (использование материалов, электроэнергии, сокращение затрат труда при выполнении той или иной операции) и экологии производства.

В отдельных случаях текущий инструктаж может носить групповой характер. Например, если в ходе наблюдения за работой обучающихся обнаружены типичные недостатки или, наоборот, у отдельных обучающихся – ценные находки, то мастер принимает решение ознакомить с ними всех обучающихся.

Активизация группы достигается постановкой перед обучающимися производственных проблем, созданием соответствующих производственных ситуаций.

Заключительный инструктаж имеет несколько дидактических и воспитательных целей: объективная оценка результатов коллективного и индивидуального труда в группе, выявление обучающихся – передовиков и их поощрение, выявление общих и индивидуальных просчетов в выполнении тех или иных трудовых операций, путей их устранения и т.д. Правильно построенный заключительный инструктаж оказывает большое воспитательное воздействие на обучающихся, способствуя формированию таких качеств будущего рабочего, специалиста как ответственность за результаты своего труда, коллективизм, чувство удовлетворения от выполненной работы, эстетическое отношение к труду.

На современном уроке производственного обучения сочетаются две формы обучения: групповая и бригадно-индивидуальная. При групповой форме обучения все обучающиеся группы выполняют одинаковые задания, одинаковые учебно-производственные работы, что позволяет мастеру проводить одновременно со всей группой вводный, текущий и заключительный инструктажи и значительно облегчает руководство индивидуальной работой обучающихся. При этом создаются наиболее благоприятные условия для систематического изучения учебного материала.

При непосредственном проведении практических работ все большее место занимает бригадно-индивидуальная форма обучения, значение которой заключается в подготовке будущих профессионалов к труду в условиях бригады, команды.

В зависимости от целей и содержания изучаемого материала различают следующие типы уроков производственного обучения:

– уроки по изучению трудовых приемов или операций, цель которых – дать обучающимся производственно-технические знания, первоначальные навыки и умения для выполнения изучаемых приемов или операций;

– уроки по выполнению комплексных работ, цель которых – ознакомить обучающихся с постепенно усложняющимися учебно-производственными работами, организацией труда и планированием технологического процесса, совершенствование и закрепление навыков и умений, выполнение ранее изученных операций в различных сочетаниях.

Роль уроков производственного обучения в учебных мастерских различна в зависимости от будущей профессии, специальности обучающихся. Дело в том, что учебные мастерские имеют разные возможности для воспроизведения технологических процессов. Так, для большинства профессий, связанных с ручными и машинными процессами (станочники, столяры, слесари и т.д.) в учебных условиях можно воспроизвести почти все характерные технологические процессы. Поэтому обучение в мастерских для этих профессий играет решающую роль. Есть другая группа профессий, при обучении которым в мастерской обучающиеся могут выполнить только тренировочные упражнения. Это относится к строительным профессиям: монтажникам, малярам. Время обучения в мастерских по этим профессиям значительно меньше.

Труд в металлургической, химической промышленности связан с работами у сложных агрегатов, которые невозможно воспроизвести в учебных мастерских. Но они также обязательны для освоения трудовых движений, приемов и действий, соответствующие темы программы практического (производственного) обучения целесообразно изучать в форме тренировочных упражнений.

3.2. Урок производственного обучения в условиях полигона. Часто в учебных условиях невозможно использовать реальные средства производства для формирования навыков и умений.

К полигонам относятся площадки, оснащенные различными автотранспортными средствами, учебно-строительные площадки со строительными машинами и механизмами, открытые площадки с движущимися большегрузными кранами, учебные поля для геологических и геодезических работ, учебные шахты и т.д.

На учебных полигонах выполняются следующие работы: в сельских профессиональных учебных заведениях – подготовка машин и механизмов к работе и управлению ими, техническое обслуживание сельскохозяйственной техники; в строительных – работа с оснасткой, такелажные работы, отработка технологии сборки конструкций и деталей, монтаж элементов зданий и других конструкций и сооружений, подъем, транспортирование, погрузочно-разгрузочные работы. Для профессий и специальностей полигоны необходимы при отработке навыков и умений работы в условиях высоты. И так далее.

3.3. Занятие в учебном цехе. Практическое (производственное) обучение в учебном цехе – одно из важных условий расширения диапазона учебно-

производственной деятельности обучающихся. Это такая организация практического обучения, при которой различные виды работ сменяются в соответствии с последовательностью технологического процесса.

Важным условием является завершенность технологического цикла при выпуске продукции. Для этого необходим объект, на котором созданы производственные условия, максимально приближенные к реальному производству, где должны будут трудиться выпускники. С этой целью создаются учебно-производственные цехи и участки, отличающиеся от мастерских. Оборудование в учебном цехе размещают в определенной технологической последовательности для выпуска реальной продукции, что позволяет организовать деятельность обучающихся в соответствии с общим ритмом цеха и дает им возможность видеть свой вклад в выполнение плана выпуска продукции. Все это активизирует труд обучающихся.

Работа в учебных цехах повышает эффективность учебно-воспитательного процесса, поскольку условия обучения близки к условиям производства и позволяют обучающимся освоить выпуск сложной продукции.

Организация практического обучения в учебном цехе представляет собой промежуточную форму между обучением в учебной мастерской и обучением в цехах предприятия.

3.4. Занятие в цехах предприятия. Основная задача практического обучения на предприятии – совершенствование профессиональных навыков и умений, расширение и углубление профессиональных знаний, изучение передового производственного опыта, подготовка к производственной практике и самостоятельной работе на производстве по окончании учебного заведения.

Обучение в цехах предприятия – важный период в профессиональной подготовке учащихся, студентов. Здесь они знакомятся с производственной обстановкой, современным оборудованием, технологической оснасткой, со смежными объектами работ, с современными технологическими процессами.

Работа в коллективах предприятий оказывает на обучающихся большое воспитательное воздействие: обучающиеся усваивают опыт высококвалифицированных рабочих и специалистов; воспринимают традиции трудовых коллективов; знакомятся с общественной и производственной жизнью предприятия; участвуют в выполнении производственной программы предприятия.

Практическое обучение на предприятии направлено на то, чтобы обучающиеся закрепили и усовершенствовали важнейшие навыки при выполнении комплексных работ, приобрели умения планировать технологические процессы, шире ознакомились с конструкциями типовых изделий.

По некоторым профессиям и специальностям обучение на производстве – единственная организационная форма практического обучения: операторы электростанций, нефтеперегонных установок и т.д.

При организации обучения на предприятиях следует учитывать различия в организации учебно-воспитательного процесса в учебных мастерских и в условиях производства. Если в учебных мастерских обучение целиком подчинено учебным целям, то на предприятии все направлено на обеспечение выпуска продукции надлежащего качества и объема.

Мастер производственного обучения обязан согласовывать ход учебного процесса с реальными возможностями и требованиями производства и при

этом сохранять свою руководящую роль в обучении и воспитании обучающихся, определять рациональные формы организации учебной работы в группе, применять наиболее целесообразные приемы и методы обучения и руководить каждым обучающимся. Кроме того, мастеру производственного обучения необходимо координировать свою работу по обучению и воспитанию обучающихся с работой руководителей участков, бригад и квалифицированных рабочих, к которым прикреплены обучающиеся.

Многообразие и сложность учебно-воспитательных задач обр при обучении обучающихся в условиях производства требуют от мастера обоснованного выбора рациональных форм организации обучения. Однако при любой из выбранных форм возрастает значение самостоятельности обучающихся по сравнению с периодом обучения в учебных мастерских. Мастер в условиях производства не может постоянно опекать обучающихся и помогать им, как при обучении в учебных мастерских. Поэтому до перехода на обучение в условиях производства обучающиеся должны научиться самостоятельно планировать трудовые действия, контролировать качество своей работы. От того, насколько развита профессиональная самостоятельность обучающихся, во многом зависит их адаптация к обучению на предприятии, установление правильных взаимоотношений с товарищами по работе.

§4. КОНЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

При существующей сегодня системе организации обучения содержание обучения в учебных программах и учебниках декомпозировано (разбито) на относительно самостоятельные, логически завершенные разделы, темы, параграфы в соответствии с выделенным на изучение предмета количеством часов. Это содержание изучается в рамках определенных форм организации обучения: урока, лабораторно-практических занятий, практикумов, экзаменов, зачетов и др.

Усвоение учебной дисциплины при традиционной организации обучения, как правило, растягивается на длительное время, даже в тех случаях, когда предметы рассчитаны на небольшое количество часов. Например, нередки случаи, когда студенты изучают одновременно 15–17 предметов в одном семестре. Такая многопредметность приводит к тому, что на изучение большинства предметов в неделю отводится 1–2 часа. Стоит подчеркнуть, что тенденция увеличения числа изучаемых дисциплин особенно характерна для новых типов учебных заведений – профессиональных лицеев, колледжей, в которых за счет национально-регионального и школьного компонента в учебные планы включаются различные дисциплины, отражающие потребности региона и обучающихся.

Между тем исследованиями доказано, что график обучения, при котором на изучение предмета выделяется один час в неделю, имеет практически нулевой коэффициент полезного действия. И это не случайно, ибо в условиях рассредоточенного (рассеянного) обучения нарушаются психологические закономерности усвоения. Поскольку занятия сильно рассредоточены во времени, то полученная на одном занятии информация до следующего занятия

большей частью забывается – действует известная в психологии закономерность Г. Эббингауза, в соответствии с которой заученный материал наиболее интенсивно забывается в первые часы после его восприятия. То же, что в эти часы сохраняется в памяти, в дальнейшем забывается медленнее. Чтобы предупредить забывание материала, усвоенного на занятии, необходимо провести работу по его закреплению в первые же часы после его восприятия. Однако этого не удастся сделать, ибо внимание обучающегося в это время вынужденно переключается на другое содержание.

Следствием традиционной организации обучения является зачастую «пипеточное» усвоение раздробленных знаний, мешающее формированию у обучающихся целостного представления об изучаемом предмете.

Поурочное разделение учебного материала (в первую очередь в учреждениях начального, а также отчасти, среднего профессионального образования) практически не учитывает специфику предмета и процесса познания, протекающего при его изучении. В то же время, структура, логика изучения, например, физического знания отличается от логики изучения литературного или исторического и, тем более, технического знания. Ведь известно, что каждая учебная дисциплина имеет свой познавательный цикл, учитывающий особенности предмета, средств и способов его познания. Очевидно, что этот цикл диктует и соответствующие временные и пространственные рамки занятия.

Заметный недостаток сложившегося структурирования учебного дня состоит и в том, что оно не в состоянии учитывать особенности динамики работоспособности педагогов и обучающихся в течение дня и более крупных организационно-педагогических единиц. Известно, что работоспособность человека в течение дня неодинакова: в первые часы человек втягивается в работу, затем 2–3 часа период наибольшей активности, после чего снова наступает спад. Этот цикл повторяется один раз до и один раз после обеда. Такая же динамика характерна и для дней недели.

Таким образом, применяемая в базовой профессиональной школе система организации обучения приводит к противоречию: с одной стороны, требуется активизировать процесс формирования целостной личности современного специалиста, добиться интеграции всех педагогических воздействий и условий саморазвития обучающихся, а, с другой – существующий процесс обучения расчленен многопредметностью и мелкопредметностью, порождающей формирование частных, несистемных знаний и умений. Разрешение противоречия между обновляющимся содержанием образования и традиционной формой его реализации возможно на пути перестройки организационной структуры учебного процесса, построения его с учетом закономерностей восприятия, переработки и усвоения информации человеком.

Этой задаче отвечает **концентрированное обучение** – особая технология организации учебного процесса, при которой внимание педагогов и обучающихся сосредоточивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения занятий, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин в течение учебного дня, недели и более крупных организационных единиц обучения.

Цель концентрированного обучения состоит в повышении качества обучения и воспитания обучающихся (достижение системности знаний и умений, их мобильности и т.д.) путем создания оптимальной организационной структуры учебного процесса. Его сущностными признаками являются:

- преодоление многопредметности учебного дня, недели, семестра;
- единовременная продолжительность изучения предмета или раздела учебной дисциплины;
- непрерывность процесса познания и его целостность (начиная с первичного восприятия и кончая формированием умений);
- укрупнение содержания и организационных форм процесса обучения; рассредоточение во времени зачетов и экзаменов;
- интенсификация учебного процесса по каждому предмету;
- сотрудничество участников процесса обучения.

Выделяются три модели реализации концентрированного обучения в зависимости от единицы укрупнения (учебный предмет, учебный день, учебная неделя) и степени концентрации.

Первая модель (монопредметная, с высокой степенью концентрации) предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета. Продолжительность концентрированного изучения предмета определяется при этом особенностями содержания и логики его усвоения студентами, общим числом отводимых на его изучение часов, наличием материально-технической базы и другими факторами. Можно выделить два варианта реализации этой модели.

При первом варианте планирование учебного процесса состоит в следующем: общее годовое число часов по предмету делится примерно поровну на четыре части. Далее в течение нескольких дней подряд (по 4–6 часов в день) студенты изучают только этот предмет. За это время на качественном уровне изучается материал всего курса. При следующем погружении студенты вновь возвращаются к этому материалу, углубляя и расширяя ранее полученные знания путем оперирования ими в стандартных ситуациях. Еще более глубокое изучение материала происходит во время третьего погружения, когда студенты учатся применять знания в новых, нестандартных ситуациях. Четвертое погружение ориентировано на обучение студентов умениям творческого применения знаний. Как видим, предполагается неоднократное в течение года (до четырех раз) обращение к изучению одного и того же материала, но каждый раз на новом уровне с более глубоким проникновением в сущность изучаемого предмета. Этот вариант концентрированного обучения целесообразно использовать для изучения дисциплин, содержание которых отличают четкие причинно-следственные связи, дающие возможность представить его в виде единой логической цепочки. К таким дисциплинам можно отнести физику, химию, электронику и ряд других предметов.

Второй вариант реализации данной модели концентрированного обучения состоит в однократном в течение учебного года обращении к изучению предмета. Продолжительность концентрации составляет, как правило, несколько недель при ежедневном учебном блоке (4 или 6 академических часов). Например: объем курса «Процессы и аппараты» в лесопромышленных колледжах составляет 200 часов теоретических занятий. При ежедневном объеме учебного блока в 6 часов, продолжительность непрерывного обучения предмету составит 34 учебных дня или около 7 недель.

Учебный день представляет собой органичное сочетание различных форм организации обучения, объединенных одной целью – формирование системы знаний и умений обучающихся по целостной теме изучаемого курса. Важно подчеркнуть, что одно и то же содержание в течение дня прорабатывается в

разных формах учебной деятельности (фронтальной, групповой, парной, индивидуальной и др.) при большом удельном весе самостоятельной работы обучающихся. Содержательная доминанта придает учебному дню целостность, а деятельность обучающихся приобретает активный характер, благодаря включению их в различные формы и виды работы, обеспечивающих непрерывность процесса познания, органическое единство процессов усвоения знаний и формирования умений. При этом речь идет не только об учебных умениях, но и в значительной мере о формировании умений сотрудничать в микрогруппе, коллективе, то есть об обучении технологии сотрудничества, формировании коммуникативной компетенции.

Данная модель концентрированного обучения требует соответствующего графика организации учебного процесса на уровне учебного плана. Он представляет собой своеобразный «конвейер», когда обучающиеся переходят от изучения одного предмета к изучению другого в определенной последовательности. Последняя строится исходя из принципа преемственности, взаимосвязи изучаемых предметов. Длительность погружения в предмет может быть различной, в зависимости от объема выделяемых на предмет часов.

Вторая модель концентрированного обучения (малопредметная, с низкой степенью концентрации) предполагает укрупнение одной организационной единицы – учебного дня, количество изучаемых предметов в котором сокращается до двух–трех. В рамках же учебной недели и других организационных единиц число дисциплин сохраняется в соответствии с учебным планом и графиком его прохождения. Учебный день состоит, как правило, из двух учебных блоков с интервалом между ними, во время которого обучающиеся обедают и отдыхают.

Учебный блок включает следующую последовательность взаимосвязанных основных форм организации обучения: лекция – самостоятельная работа – практическое занятие – зачет. На *лекции* студенты знакомятся с целью и планом всего учебного блока и самой лекции. Этот материал готовится заранее и оформляется в виде опорного конспекта, схемы и т.п. После ориентировки студентов в предстоящей деятельности преподаватель проводит первое изложение учебного материала. Затем следует сжатое второе, а в конце лекции – третье, еще более концентрированное изложение основных вопросов лекции. Изложение и объяснение материала сопровождается применением приемов активизации и поддержания внимания студентов: сочетание слова и наглядности, постановка проблемных вопросов, предложение небольших практических микроситуаций и др. Таким образом, на лекции происходит восприятие студентами целостного блока знаний и его первичное осмысление.

На следующем этапе – *самостоятельной работе* – педагогом ставится задача самостоятельно проработать материал учебника так, чтобы ответить на контрольные вопросы. Самостоятельная работа может быть индивидуальной, в парах и т.д. Педагог в это время выполняет функцию консультанта. На самостоятельной работе в результате самопогружения студентов в изучение предмета осуществляется более углубленное усвоение лекционного материала, его дальнейшее осмысление. Важно также, что формируются самообразовательные умения: работа с книгой, выделять главное в прочитанном, составлять план, устанавливать причинно-следственные связи и т.п.

Третий структурный элемент учебного блока – *практическое занятие*. Его цель – формирование умений применять новые знания в практике. В

результате самостоятельного, а также совместного (с педагогом и другими студентами) выполнения заданий на применение знаний осуществляется этап закрепления знаний в памяти. Подчеркнем, что он проходит это не отсрочено во времени, когда большая часть знаний у студентов забывается, а непосредственно после их восприятия и осмысления в соответствии с закономерностями запоминания информации человеком. Кроме того, для практических занятий при концентрированном обучении характерна спокойная, деловая атмосфера взаимодействия и сотрудничества педагогов и обучающихся, последних между собой. Здесь нет места цейтноту, столь характерному для этапа закрепления знаний на традиционных занятиях.

На *зачете* – последнем этапе блока – проверяется степень усвоения основных понятий и ведущих идей, сформированность навыков работы, общих учебных и специальных умений и т.д. Зачет проводится с применением тестирования, результаты которого студенты сами могут оценить по определенным преподавателем критериям. Здесь активно применяется взаимоконтроль, самоконтроль и самооценка.

На зачете выделяется также время для проведения совместно со студентами общего качественного и количественного анализа работы студентов в ходе занятий, выделения слабых мест и определения путей их преодоления, а также ориентировки студентов в содержании следующего блока по предмету.

Данная модель концентрированного обучения легко адаптируема к существующим условиям, что позволяет перейти к ней при меньших организационных издержках, связанных с составлением расписания учебных занятий, занятостью педагогов и т.д. Однако она снимает проблему калейдоскопичности учебного процесса только в рамках учебного дня. В других организационных единицах многопредметность сохраняется.

Третья модель концентрированного обучения (модульная, со средней степенью концентрации) предполагает одновременное и параллельное изучение не более двух–трех дисциплин, образующих модуль. Организация учебного процесса при этом выглядит следующим образом. Весь семестр разбивается на несколько модулей (в зависимости от числа предметов, изучаемых по учебному плану, в семестре их может быть три–четыре), в течение которых концентрированным образом изучаются две-три дисциплины, вместо растянутых по всему семестру 9 и более предметов. Продолжительность модуля в зависимости от объема выделенных на изучение предметов часов, может составлять 4–5 недель. Модуль завершается сдачей зачета или экзамена. В случае необходимости студенты в процессе изучения модуля выполняют курсовые или дипломные проекты.

При объединении предметов в модуль следует руководствоваться прежде всего принципами преемственности, межпредметных связей, чередования предметов словесно-знаковых с образно-эмоциональными предметами. В зависимости от количества в модуле могут быть разные варианты реализации данной модели. Например, если модуль включает два предмета, учебная неделя имеет следующую структуру: один день отдается изучению одного предмета, следующий день – другого предмета, затем вновь первая дисциплина и т.д. Другой вариант при тех же условиях: в структуре учебного дня первый учебный блок посвящается изучению одного предмета, второй блок – другого. На следующий день эта последовательность повторяется или же дисциплины меняются местами.

Положительной стороной модульной организации концентрированного обучения является то, что эта модель создает благоприятные возможности для взаимодействия педагогов, работающих в конкретной учебной группе. Взаимодействие может быть следующим. В начале изучения модуля коллектив педагогов, работающих с учебной группой, ставит задачи на период изучения модуля – то есть ставится общая цель и задачи всего процесса на предстоящий период. Эти цели доводятся до сведения коллектива учебной группы, что дает возможность обучающимся видеть перспективы своего обучения. Затем каждым педагогом проводится декомпозиция общей цели всего процесса обучения на цели отдельных процессов с учетом функциональных возможностей каждого учебного предмета. В течение изучения модуля работа педагогов в учебной группе направлена на решение общих задач. В конце изучения модуля проводится педагогический консилиум и делается заключение о выполнении общей задачи. Эта технология взаимодействия педагогов повторяется с началом изучения нового модуля.

Что дает реализация концентрированного обучения? Во-первых, при такой организации обучения обеспечивается восприятие, углубленное и прочное усвоение обучающимися целостных завершенных блоков изучаемого материала. Создаются благоприятные условия для целенаправленного и систематического применения комплекса организационных форм обучения, обеспечивающих вовлечение обучающихся в разнообразные виды деятельности. Становится возможной подлинная дифференциация и индивидуализация обучения, его связь с жизнью, будущей профессией.

Во-вторых, благотворно влияние концентрированного обучения на мотивацию учения: за многочасовые занятия одним предметом внимание учащихся, студентов не угасает, а, наоборот, нарастает.

В-третьих, концентрированное обучение способствует и созданию благоприятного психологического климата, что вполне объяснимо, поскольку все участники учебного процесса с самого начала психологически настроены на долговременную связь и взаимодействие друг с другом. Последнее обстоятельство, в свою очередь, выступает как важный фактор решения воспитательных и развивающих задач обучения. Для этой технологии обучения характерна совместная работа педагога и студентов. В ней не только создаются условия для лучшего усвоения знаний, но и формируется способность к саморегуляции деятельности, ее самооценке, развиваются навыки сотрудничества и делового общения.

В-четвертых, при концентрированной форме организации обучения студенты быстрее и лучше узнают друг друга и педагогов, а педагоги – обучающихся, их индивидуальные интересы, способности. Преподаватель имеет гораздо большие возможности для выявления причин затруднений в учении, конфликтов, особенностей работоспособности каждого студента. Это позволяет ему вносить обоснованные и своевременные коррективы в методику обучения, проектировать развитие как отдельного студента, так и коллектива группы.

Однако концентрированное обучение имеет свои границы применения. Оно требует от обучающихся и педагогов большой напряженности, которая в отдельных случаях может порождать утомляемость. Данный подход не может быть в одинаковой степени применен ко всем предметам. Дело в том, что для усвоения и творческого восприятия одних наук и соответствующих

им предметов необходим длительный процесс «созревания», а для освоения других важным фактором является интенсивность. Так, например, невозможно освоить за короткое время основы философии. Вместе с тем, не вызывает сомнений, что при изучении инженерной графики или освоении иностранного языка могут быть занятия в рамках месячного интенсивного обучения. Поэтому имеет место проблема тщательного определения тех задач учебного процесса, которые целесообразно решать при помощи концентрированного обучения.

Концентрированное обучение невозможно реализовать, если преподаватель не владеет в совершенстве своим предметом, методикой укрупнения содержания образования, формами, методами и средствами активизации учебного процесса. Кроме того, организация концентрированного обучения требует соответствующего учебно-методического и материально-технического обеспечения. Однако и при этих недостатках концентрированное обучение отвечает духу демократизации и гуманизации образования, объединяет все составные части педагогического процесса, соответствует потребностям современной профессиональной школы.

§5. ФОРМЫ ПОЛУЧЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Основные формы получения образования следующие: *очная, заочная, вечерне-сменная*. И, в том числе, – *самообразование*.

В современных условиях для свободного продвижения человека в образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм образования. Тем более что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому человеку будет по карману обучение в очной форме. Даже если образование будет бесплатным – далеко не каждая семья сможет кормить и одевать своего взрослого члена. В системе профессионального образования неизбежно будет происходить развитие заочного, вечернего и других форм обучения без отрыва от работы. Заочное обучение, при качественной его постановке во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования и количество студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет.

Все остальные формы обучения, кроме экстерната, занимают промежуточное положение между очным и заочным обучением. В том числе вечернее (сменное) обучение. Кроме того, за рубежом существует много других форм обучения, давая возможность учащемуся, студенту право широкого их выбора с целью обеспечить ему наиболее удобный режим обучения без отрыва от работы. Это так называемое «*обучение частичного времени*» (*part-time education*), когда обучающийся два дня в неделю учится, а три дня работает на производстве; сокращенный (по академическим часам аудиторных занятий) курс очного обучения; «*сэндвич*» и «*блок*» – разные варианты сочетания очного и заочного обучения; вечернее обучение и т.д. Всего, например, в Англии насчитывается 9 форм. Причем, например, в английских колледжах студенты-очники составляют всего 40% контингента, т.е. без отрыва от работы учится большая часть молодежи.

Особый интерес представляет система так называемого «открытого обучения», на которой есть смысл остановиться подробнее ввиду ее потенциальной перспективности.

Вслед за Открытым университетом в Англии, в других странах стали создаваться открытые колледжи и университеты, а также отделения открытого обучения во многих обычных университетах и колледжах. Всего сегодня этой формой обучения в разных странах охвачено более 25 млн. человек.

В чем суть открытого обучения? Это дальнейшая модернизация системы заочного обучения. Основные отличия открытого обучения от заочного в следующем:

- для поступления на обучения не требуется никаких свидетельств об образовании;

- обучаемый сам выбирает содержание (из предлагаемых на выбор курсов, модулей), средства обучения, сроки, темп изучения, время прохождения экзаменов. У него есть возможность на время прекратить обучение по каким-либо обстоятельствам, а затем вернуться к нему вновь и т.д.;

- для каждого курса, модуля создаются комплекты учебных материалов (так называемые «кейсы»), включающие пособия на печатной основе, аудио-, видео- и слайд-фильмы, компьютерные программы. Такие комплекты для сотен учебных курсов, в том числе альтернативных, выпускаются десятками фирм и позволяют студенту самостоятельно осваивать материал;

- самостоятельное изучение учебных курсов сопровождается консультациями тьютора (наставника-консультанта – новый тип педагога), чаще всего по телефону или Интернету, проверкой им письменных заданий; организацией групп взаимопомощи студентов, изучающих один и тот же курс, что позволяет им обмениваться информацией и идеями, практиковаться в различных ролях (тоже часто по телефону); организацией воскресных школ, тьюториалов (семинаров под руководством тьютора) и летних лагерей.

Другой разновидностью заочного обучения является *дистанционное образование* – комплекс образовательных услуг, предназначенный для профессиональной подготовки и переподготовки с использованием передовых информационных технологий. Предполагает трансляцию учебных материалов к обучающемуся преимущественно с помощью электронных средств доставки информации, осуществление проверки знаний на рабочем месте (или дома). **Цели** внедрения дистанционного образования:

- создание благоприятных условий для подготовки, переподготовки и повышения квалификации в регионах без отрыва людей от работы и места проживания;

- сокращение потерь времени и материальных ресурсов в связи с отвлечением работников территориальных организаций (предприятий) на очное обучение;

- увеличение информационной емкости учебного материала и повышение эффективности обучения за счет использования передовых информационных технологий на основе компьютеров;

- обеспечение технических и организационных условий для оперативного обновления учебного материала в соответствии с динамикой развития рынка и потребностей организаций (предприятий).

Дистанционное образование представляет собой высокотехнологичный продукт научно-технической революции, чем и объясняется его широкое распространение во всем мире.

Иногда технологии открытого и дистанционного образования объединяются и тогда говорят об *открытом дистанционном обучении*.

Широкие перспективы в развитии форм получения образования имеет, очевидно, и *экстернат*. Экстернат у нас в стране вроде бы никогда не заприщася, но в то же время никак и не поощрялся. Организационно эта форма обучения почти не отработана, хотя в Законе РФ «Об образовании» и указана как одна из возможных форм получения образования. Тем не менее, она имеет большие возможности.

ГЛАВА 6. СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

§1. ХАРАКТЕРИСТИКА СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

Средства обучения – это объекты и предметы естественной природы, а также искусственно созданные человеком, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и обучающихся для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития.

Средства обучения, равно как и содержание, методы, организационные формы, являются компонентом учебно-воспитательного процесса, а также важнейшей составляющей учебно-материальной базы любого учебного заведения.

Средства обучения оказывают самое непосредственное влияние на все другие компоненты учебно-воспитательного процесса. Так, например, достаточно широкое использование средств новых информационных технологий неизбежно приводит к более широкому применению в практике проектных, исследовательских, проблемных методов, предусматривающих различные формы самостоятельной деятельности обучающихся.

Неизбежно подвергаются тем или иным изменениям и цели, содержание обучения. Именно с возникновением новых средств и технических достижений стало возможным включать в программу те разделы науки, которые ранее были недоступны для понимания обучающихся. Уже сегодня обучающиеся получают реальные возможности для раскрытия своего творческого потенциала, развития природных задатков и способностей, овладевая новыми методами и технологиями обучения, которые стали возможны лишь с появлением новой техники.

В то же время необходимо отметить, что появление новых технических носителей информации – видеотехники, компьютеров, проекторов и т.д. создает огромные преимущества в применении средств обучения. Но накопленный за предшествующие многие десятилетия дидактический опыт использования средств обучения с успехом может применяться и с новыми носителями. Так, в дидактическом отношении видеофильм – требования к его содержанию, построению видеоряда и т.д. абсолютно идентичны с учебными кинофильмами, которые теперь уже практически нигде не используются. Учебный плакат остается учебным плакатом, независимо от того, выполнен он на бумаге или в виде компьютерной презентации.

Рассмотрим характеристики основных средств обучения.

Учебник. Важнейшим средством обучения является учебник – текст в форме книги или другого носителя текстовой информации, в котором содержится систематический учебный материал, необходимый для обучения по определенному учебному курсу. Учебник выполняет две основные функции.

1. Он является источником учебной информации, раскрывающей в доступной для обучающихся форме предусмотренное, в том числе образовательными стандартами, содержание.

2. Выступает средством обучения, с помощью которого осуществляется вся организация учебного процесса, в том числе и самоучение учащихся, студентов.

Учебник отражает цели и содержание обучения, дидактические принципы, а также основные этапы обучения: постановка задачи, предъявление информации, обобщение и систематизация, закрепление и контроль.

В последнее время все более широкое распространение получают электронные учебники. Электронный учебник выполняется в формате, допускающем гиперссылки, графику, анимацию, речь диктора, интерактивные задания, мультимедийные эффекты.

Наряду с учебником используются разнообразные текстовые учебные пособия: хрестоматии, задачки, словари и т.д.

Натуральные объекты. К натуральным объектам относят обычно объекты живой и неживой природы, с которыми обучающиеся знакомятся в виде демонстрационного или раздаточного материала.

Наглядность – одно из главных требований при отборе натуральных объектов или проектировании различных видов пособий, содержащих натуральные объекты в качестве их компонентов.

С этой целью отбирают объекты с ярко выраженными типичными признаками, необходимыми для раскрытия содержания изучаемых понятий. Для усиления наглядности натуральных объектов применяют различные способы кодирования: цветом, цифрами, буквами. При использовании в процессе обучения натуральных объектов основной метод работы с ними – наблюдения и эксперимент.

Натуральные объекты для использования в качестве наглядных пособий, прежде всего оборудование и его узлы, необходимо специально подготавливать или обрабатывать: сделать разрезы, произвести специальную окраску отдельных деталей, вырезать смотровые окна в кожухах, крышках, корпусах, подсветить внутренние полости, установить лампочки-сигнализаторы и т.п.

Учебные модели, муляжи, макеты. Модели являются учебно-наглядными изобразительными пособиями, искусственно воспроизводящими натуральные объекты и передающие их структуру, существенные свойства, связи и отношения. При этом допускается условность в передаче свойств оригинала (объектов макро- и микромира): уменьшение или увеличение размера, схематизация в передаче строения объектов, условность окраски и т.д.

Наиболее типичной и распространенной разновидностью моделей являются материальные (предметные) модели. При этом материальные модели делят на объемные и плоскостные. Промежуточное положение между ними занимают рельефные таблицы.

Объемные модели могут быть разборными (резец, муфта, набор атомов со стержнями), неразборными, статичными (комплекты метчиков) и динамическими (модель двигателя внутреннего сгорания, насоса).

К объемным моделям относят муляжи и макеты, которые используют в преподавании различных как общеобразовательных, так и технических предметов.

Муляжами (макетами) называются пособия, в которых натуральные объекты воспроизводятся с высокой степенью сходства. При выполнении муляжей и макетов не допускаются условности изображения оригиналов: размеры, форма, цвет и строение поверхности должны передаваться с максимальной точностью.

Муляжи и макеты находят применение при изучении внешних свойств и признаков предметов и явлений окружающей действительности, модели да-

ют возможность изучить внутреннее строение и принцип действия изучаемых объектов, кинематику машин и механизмов, другие связи и отношения, имеющие место в изучаемых явлениях.

По способу предъявления обучающимся модели, муляжи (макеты), как и натуральные объекты, делятся на демонстрационные и раздаточные.

Состав моделей, особенности их конструкции, наглядной формы представления зависят от специфики моделируемого объекта или отдельных его сторон. Например, структура строения веществ живых и неживых объектов, принцип действия изучаемых аппаратов, механизмов, электротехнических, установочных изделий, инструментов, приборов, технологические цепочки, особенности взаимосвязей компонентов в изучаемом объекте, средства информационного отображения и др. могут быть представлены в обучении различными видами моделей.

Учебная таблица (плакат, схема, диаграмма, график и др.) – плоскостное (как правило на бумаге) или экранное (в форме компьютерной презентации) средство обучения, содержащее в наглядной и лаконичной форме адаптированную информацию об изучаемых объектах и явлениях, их строении, свойствах, приемах и способах выполнения различных действий и операций, необходимых при формировании определенных понятий, навыков, умений.

Учебная таблица традиционно отнесена к демонстрационным средствам обучения, однако в последнее время все чаще появляются серии таблиц (особенно справочных) в виде раздаточного материала.

По комплектности учебные таблицы разделяют на единичные и серийные. Последние могут содержать серии таблиц по отдельным темам, разделам, курсу.

В практике профессионального обучения наиболее распространенным видом таблиц – плоскостных (или экранных) наглядных пособий – являются **плакаты**. Частично (главным образом для обучения по массовым профессиям и специальностям) плакаты издаются централизованно. Однако зачастую плакаты разрабатываются и изготавливаются преподавателями и мастерами или под их руководством непосредственно в учебном заведении. При этом при разработке содержания и изготовлении учебных плакатов руководствуются следующими требованиями:

- содержание плаката должно соответствовать его тематике, определенной заголовком и, по возможности, быть простым, доступным, наглядным;
- изображения на плакате должны быть достаточно крупными, позволяющими четко их видеть с любого места в учебном кабинете, классе;
- объекты иллюстраций на плакате должны изображаться в их естественных положениях;
- изображения на плакате должны выполняться с соблюдением масштабных соотношений их частей, особенно если это относится к существенным деталям;
- наиболее существенные детали изображений следует выделять окрашиванием. При этом не следует применять слишком яркие и контрастные краски;
- элементы, детали изображений, раскрывающие принцип действия или конструкцию объектов и иллюстраций, рекомендуется выделять более яркими тонами окрашивания, второстепенные – менее яркими;
- надписи на плакатах должны выполняться достаточно крупным, четким шрифтом: не следует перегружать плакат текстом, тем более мелким;

– при компоновке содержания плаката не следует помещать на нем большого (более 3–4) количества изображений;

– в тех случаях, когда мелкие детали изображения имеют существенное значение, их следует сопровождать дополнительными изображениями в увеличенном виде;

– при необходимости помещения на плакате значительного количества изображений, их следует располагать в последовательности изучения.

Экранные и экранно-звуковые средства обучения. Наиболее распространенным в практике обучения после учебных таблиц являются различные виды экранных и экранно-звуковых средств.

Систему экранных и экранно-звуковых средств обучения разрабатывают традиционно в рамках учебных предметов и межпредметных курсов. Исходные требования на их проектирование определяет прежде всего тематический состав этой группы пособий, обусловленный, с одной стороны, спецификой данного предмета, а с другой, своеобразием природных качеств аудиовизуального пособия, проявляющихся в определенных учебных ситуациях.

Диапозитивы (слайды) – это статичные экранные пособия. Они охватывают широкий круг вопросов в зависимости от своеобразия изучаемого предмета. Диапозитивы достаточно гибки в использовании, дают возможность изменять последовательность демонстрации кадров и проводить неполный показ серии, так как каждый кадр является информативно целостным. Это дает возможность педагогу использовать серии диапозитивов сообразно своей методике и в различных учебных ситуациях.

Диафильмы. Это также статичные экранные средства обучения. Изобразительный материал этих пособий имеет структуру, предусматривающую определенную последовательность кадров согласно заложенной автором методической идеи.

Изменение последовательности кадров в диафильме ведет к нарушению логической структуры его содержания, целостности восприятия информации. Дидактические свойства этого вида пособий реализуются при создании различных вариантов диафильмов: с доминантной иллюстративной, проблемной, конструктивной функцией; путем фрагментарного построения, либо целостно.

Большие затруднения в использовании диафильмов вызывает подчас их большая информативная насыщенность, иногда часто превышающая учебную программу и требующая дополнительного времени на уроке. Этот недостаток частично преодолевается при фрагментарном построении диафильма.

В принципе, при использовании компьютерных презентаций различия между диапозитивами и диафильмами стираются.

Транспаранты – также статичное экранное пособие. Возможность проецирования транспарантов с помощью графопроектора без затемнения является огромным преимуществом этого вида пособий.

Транспаранты изначально использовались как заменитель классной доски. Поэтому ленточные фолии до сих пор весьма популярны и широко используются в учебном процессе. Преподаватель может, сидя лицом к обучающимся, вести необходимые записи, поясняющие его объяснение, которые проецируются на экран. В этом случае он может по ходу объяснения наносить нужные изображения, руководить наблюдением обучающихся, привлекать их к решению той или иной познавательной задачи (проводить срав-

нения, сопоставления, анализ, синтез, дополнять информацию в схемах или таблицах и т.д.).

Одним из вариантов предъявления информации с помощью транспарантов является наложение одного кадра на другой. Это позволяет не сразу, а постепенно передавать обучающимся информацию, логическое завершение которой происходит с наложением последнего кадра. Таким образом, транспарантам присуща некоторая динамичность, которая особенно важна при формировании модельных представлений: строения вещества, устройства машин и аппаратов, показе строения живых объектов; демонстрации действия электрического тока, циклов работы ДВС, взаимодействия атомов и молекул, построении графических изображений и т.п.

Транспаранты выпускают обычно сериями, содержащими 6–8 кадров. Транспаранты могут быть изготовлены самим преподавателем и использованы согласно принятым им методическим приемам. Так же, как и все другие перечисленные выше статические средства транспаранты с успехом могут изготавливаться на компьютере и демонстрироваться посредством компьютерного проектора.

Учебное кино (учебное видео) принято считать самым наглядным средством обучения. Эта наглядность обусловлена богатými дидактическими возможностями учебного кино (видео): информативной плотностью, позволяющей сообщить больше информации в более экономной форме, чем словесное изложение; совершить экскурсию в историю науки и техники; показывать объекты, процессы, явления, недоступные для непосредственного наблюдения; ускорить или замедлить процесс, наконец, зафиксировать его; показывать с помощью модельных изображений и мультипликации внутреннюю структуру объектов и явлений; «раскрыть» для наблюдения заводские аппараты и установки, знакомить с новой инструментальной техникой управления, «проникать» в лабораторию ученого, исследователя, давать необходимый инструктаж по выполнению приемов и технике работы, наглядно сравнивать, сопоставлять, обобщать, ставить и разрешать проблемы.

В последние годы учебные кинофильмы не выпускаются. Им на смену пришло учебное видео.

Учебная видеозапись позволяет интегрировать воедино средства отображения информации, ранее присущие отдельным экранно-звуковым средствам: кино, радио, телевидению, диафильмам, диапозитивам.

Видеозапись может быть повторена сколько угодно раз, может быть осуществлено фиксирование изображения на экране (стоп-кадр), изменен масштаб кадра и его отдельных деталей, использована световая «указка» и предусмотрены необходимые надписи в кадре.

Кроме этого, может быть осуществлена запись любой телевизионной передачи в автоматическом режиме с таймером в отсутствие пользователя.

Видеозаписи представляют преподавателю и обучающимся возможности содержательного отбора материала и фрагментарного их показа с учетом информационно-содержательных, временных параметров, организационных форм и методических приемов обучения. Немалые возможности представляют натурные съемки видеокамерой: региональные объекты, видеорассказы ученых и интересных людей, выполнения трудовых приемов и способов работы высококвалифицированных специалистов; видеоматериалы, полученные в процессе экспериментальных занятий: ответы обучающихся, дискус-

сии, видеодоклады. Видеозапись, выполненная с телеэкрана в любое удобное для пользователя время, освободила преподавателя от жесткой привязанности к временным, содержательным и методическим параметрам телевидения.

Однако учебная видеозапись кино-видеофильмов и телепередач остается, как правило, лишь их копией, в которых не всегда учитываются дидактические возможности и специфика видеозаписи как особого вида аудиовизуальных средств.

Учебные приборы, установки, инструменты, лабораторные принадлежности для эксперимента и практических работ составляют существенную часть учебного оборудования.

Целесообразность отбора учебного оборудования предусматривает, прежде всего, выявление особенностей (способа) деятельности преподавателя и обучающихся с этим видом средств и определение условий успешного ее протекания.

Компонентный состав этой группы учебного оборудования обусловлен прежде всего требованиями, предъявляемыми к организации различных видов (форм) учебного эксперимента. Данную группу учебного оборудования подразделяют на демонстрационное оборудование (для преподавателя) и лабораторное (для учащихся, студентов).

В последнее время появилась своеобразная «мода» на виртуальные лабораторные работы, когда вместо реального лабораторного оборудования и реального эксперимента учащиеся, студенты проводят «виртуальные эксперименты» на компьютере, оснащенном соответствующими моделирующими программами. Следует категорически возразить против такой постановки лабораторного эксперимента. На реальном оборудовании обучающийся может наглядно убедиться в подлинности изучаемых явлений, процессов. А на компьютере можно смоделировать что угодно: брошенный камень полетит вверх, стальная болванка будет плавать, а кусок древесины тонуть и т.д.

Тренажеры составляют особую группу технических средств. Тренажер (имитатор) – это техническое средство обучения, позволяющее имитировать трудовые (производственные) условия в учебно-производственном процессе.

Тренажеры позволяют повысить эффективность формирования у обучающихся производственных навыков управления технологическими процессами, определения причин неисправностей в технических объектах, выполнения и отработки сложных движений и т.д. В настоящее время самые разнообразные тренажеры используются при подготовке пилотов, судоводителей, водителей автомобилей, операторов энергетических и химико-технологических установок, рабочих и специалистов многих других профессий.

Тренажеры незаменимы в тех случаях, когда не представляется возможным целостное рассмотрение изучаемого объекта или явления (процесса) в реальных условиях.

Так, например, обучение на производственном оборудовании зачастую не позволяет расчлнить деятельность обучающихся на составляющие компоненты, чтобы они могли на определенных этапах осваивать их по отдельности. В ряде случаев ограничены возможности повторить приемы и операции, а иногда вообще невозможно обучение на реальном оборудовании из-за опасности его поломок, аварий и т.д.

Применение тренажеров обладает следующими преимуществами:

- способствует лучшей ориентировке обучающихся при переходе от изучения теории на занятиях по специальным предметам к овладению практическими действиями, активизирует процесс обучения;
- создает возможность приблизить обучающихся к производственной обстановке, в то же время исключая опасность аварий, поломок оборудования;
- позволяет задавать обучающимся, повторять и варьировать нужные режимы работы и производственные ситуации в любой момент, изменять масштабы времени, что зачастую в реальных условиях работы невозможно;
- создавать (имитировать) сложные условия работы, в том числе аварийные ситуации, с которыми обучающиеся при работе на действующем оборудовании познакомиться не могут;
- моделировать и прогнозировать помехи и неисправности до полного их устранения;
- развивать у обучающихся приемы самоконтроля – решающего фактора при обучении многим навыкам, особенно при оснащении тренажеров специальными средствами и устройствами обратной связи.

Тренажеры как средство, позволяющее моделировать технические объекты, производственную среду и соответственно деятельность обучающихся, должны отвечать педагогическим и эргономическим требованиям, предусматривающим оптимальное сочетание технических, психолого-физиологических, дидактических параметров.

Важным фактором при создании тренажера является упрощение и расчленение осваиваемой обучающимися трудовой деятельности с тем, чтобы обучение было продолжено в реальных профессиональных условиях. Поэтому в учебных целях должна моделироваться не вся производственная среда, не вся осваиваемая обучающимися трудовая деятельность и не все операции, а только наиболее трудные в обучении и наиболее значимые, от которых зависит успех будущей самостоятельной работы обучающихся. Однако чем больше модель приближена к реальным условиям выполнения операций, тем выше ее эффективность как средства обучения.

По конструкции и назначению применяемые тренажеры можно подразделить на три группы.

1. Тренажеры, моделирующие устройство и функции технических объектов, предназначенные для отработки приемов обслуживания и управления реальными объектами. К ним относятся, например, авиационные, автомобильные тренажеры, тренажеры, моделирующие технологические установки химического производства, и т.д. Эти тренажеры, в свою очередь, подразделяются на тренажеры, воспроизводящие моделируемые объекты в тех же размерах, что и реальные устройства, и тренажеры, на которых обучение осуществляется путем выполнения упражнений в управлении действующими моделями технических объектов (например, уменьшенных размеров).

Тренажеры, моделирующие устройство и функции технических объектов, могут быть построены на принципах физического и математического моделирования на базе электронно-вычислительной техники.

Под физической моделью подразумевается предмет, процесс, ситуация и др., обладающие рядом физических свойств, сходных с оригиналом, но отличающиеся размерами, массой и отсутствием второстепенных явлений и деталей. Например, автомобильный тренажер имитирует рабочее место водителя и «движение» по дороге (движущуюся дорогу).

На принципах математического моделирования создаются тренажеры на базе вычислительной техники. В том числе компьютерные тренажеры, а также тренажеры на базе аналоговых вычислительных машин.

2. Тренажеры, предназначенные для формирования умений обучающихся, связанных с определенной интеллектуальной деятельностью. К ним относятся, например, тренажеры-имитаторы, фиксирующие неисправность работы оборудования, аппаратуры и предназначенные для обучения поиску неисправностей; тренажеры для обучения наладчиков станков-автоматов и автоматических линий, поиску причин брака и т.д. При создании таких тренажеров не ставится задача моделирования, копирования устройства и функций технических объектов. Их назначение – обучить обучающихся алгоритмам, правилам выполнения определенных умственных действий (например, правилам анализа причин брака) и т.п.

3. Особая разновидность тренажеров – тренировочные устройства, которые предназначены для облегчения формирования какого-либо одного двигательного навыка. Тренировочные устройства не моделируют, как правило, устройство и функции технических объектов. Формирование выделенных навыков осуществляется с применением несложных приборов и приспособлений. Например, тренировочные установки для отработки координации движений рук при опиливании металла напильником, резания слесарной ножовкой, координации движений рук при фигурном обтачивании деталей и т.п.

Организуя упражнения на тренажере, важно ознакомить обучающихся со специальным визуальным языком, способами кодирования информации: формой, размером, пространственной ориентацией, буквами, цифрами, цветом, яркостью, частотой мельканий, логограммами, знаками изображения, используемыми в дисплеях, различного рода индикаторах, экранах, табло. Это важно для специалистов самых разных профилей, например, для подготовки аппаратчиков (операторов) химических и нефтехимических производств. На тренажере, предназначенном для подготовки такого специалиста, имитируется нормальный технологический режим и характерные отклонения, в том числе аварийные ситуации. При выходе параметров процесса за допустимые пределы срабатывает звуковая и световая сигнализация. Обучающиеся, получая по показаниям контрольно-измерительных приборов информацию о нарушении того или иного параметра, должны принять решение и вернуть процесс к нормальному режиму, что осуществляется при помощи вентилей ручного или ключей дистанционного управления. Тренажер позволяет также демонстрировать работу установки в автоматическом режиме. За правильностью действий обучающегося можно следить по показаниям контрольно-измерительных приборов, а также по звуковой и световой сигнализации. Кроме того, действия учащегося, студента фиксируются на диаграммах самопишущих приборов, что позволяет осуществлять контроль и самоконтроль.

Существенным достоинством тренажера является возможность применения ускоренного масштаба времени. Дело в том, что изменения параметров реальных технологических процессов химического и нефтехимического производств происходят сравнительно медленно, и для того чтобы выполнить все упражнения в обычном масштабе протекания процессов, требуется в несколько раз больше учебного времени. Ускоренное же протекание модели технологического процесса делает более наглядными изменения его параметров.

- Рациональным является следующее построение обучения на тренажерах:
- задание мастером (преподавателем) на тренажере определенной ситуации, режима тренировки;
 - анализ обучающимися содержания задания; определение состояния моделируемой на тренажере системы, выявление отклонений от нормы, их величины и характера;
 - принятие обучающимися решения и определения алгоритма приведения системы в норму;
 - работа обучающихся с органами управления тренажером по приведению системы в норму, отработка способов деятельности, текущий контроль состояния системы на основе данных информационной части тренажера;
 - анализ мастером (преподавателем) и обучающимися успешности упражнений по показателям контрольного пульта управления тренажером;
 - обоснование обучающимися действий, выполненных на тренажере, и полученных результатов.

§2. УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Учебно-производственные средства являются основой учебно-материальной базы практического (производственного) обучения, включающей учебно-производственные мастерские, их оборудование, вспомогательные службы.

Учебные (учебно-производственные) мастерские являются структурными подразделениями профессионального учебного заведения, предназначенными для производственного обучения обучающихся по соответствующим профессиям.

В учебных мастерских осуществляется формирование профессиональных навыков и умений обучающихся в процессе изготовления продукции, выполнения производственных заказов, заданий по обслуживанию населения при обязательном соответствии этих работ, заказов и заданий требованиям программ производственного обучения. Здесь обучающиеся приобретают навыки рациональной организации рабочего места; знакомятся с механизмами, инструментами, приспособлениями, необходимыми для выполнения работ; овладевают начальными навыками и умениями выполнения трудовых приемов, операций, способами выполнения работ комплексного характера; приучаются к производственной культуре, рациональному использованию учебного времени, соблюдению требований безопасности труда, производственной и технологической дисциплины.

Эффективность производственного обучения обучающихся в учебных мастерских зависит от создания в них комфортной учебно-производственной среды, включающей компоненты-условия:

материально-технические: достаточная площадь; наличие, размещение и исправное состояние оборудования, инструментов, оснастки; нормальное обеспечение сырьем и материалами; качественное и своевременное техническое обслуживание оборудования; соответствие требованиям безопасности труда и пожарной безопасности;

санитарно-гигиенические: нормальное естественное и искусственное освещение; соответствие помещения учебной мастерской, его состояния и со-

держания санитарно-гигиеническим требованиям; оптимальный температурный режим, воздухообмен и вентиляция; минимально допустимый уровень запыленности, загазованности, шума; оснащённость санитарно-гигиеническими устройствами и средствами для оказания первой медицинской помощи;

эстетические: цветовая гамма окраски помещения и оборудования в соответствии с требованиями дизайна; озеленение; стиль и содержание оформления;

технико-педагогические: поддержание оптимального трудового режима обучающихся; обеспечение каждого учащегося, студента нормально оснащённым индивидуальным рабочим местом; обеспечение условий для бригадной организации учебно-производственного труда обучающихся; соответствие требованиям научной организации труда.

Производственное обучение в учебных мастерских обучающихся проходят на специально организованных рабочих местах.

Рабочее место учащегося, студента независимо от профиля и профессии, специальности, должно соответствовать следующим **общим требованиям**:

– техническая исправность оборудования, наличие ограждений, заземлений, самовыключателей, защитных устройств, предохранителей и других средств безопасности работы обучающихся;

– достаточная освещённость рабочей зоны; обеспечение условий для наименее утомительной рабочей позы обучающегося и наиболее экономных движений;

– оснащение в случае необходимости устройствами для работы сидя; оснащение в случае необходимости аварийной сигнализацией или устройствами для дистанционной связи с мастером производственного обучения;

– удобство для текущего обслуживания оборудования, очистки и уборки.

В учебной мастерской оборудуется рабочее место мастера производственного обучения, рациональная организация и оснащение которого необходимы средствами обучения во многом определяют качество его педагогической деятельности. Рабочее место мастера должно обеспечивать удобство, скорость и эффективность выполнения его функций по управлению учебно-производственным процессом; быть образцом научной организации, оснащения, оформления и содержания; обеспечивать нормальные условия для проведения коллективного инструктирования обучающихся.

§3. ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

В области развития учебно-материальной базы профессиональной школы будущего можно наметить несколько направлений, наиболее эффективно учитывающих потребности современного учебного процесса, направленного на развитие личности и ее индивидуальности:

– возможность свободного доступа обучающихся к различным источникам информации, в том числе удаленным базам данных, всем информационным ресурсам Интернета и т.д.;

– возможность различных видов деятельности с этой информацией, в том числе ее реструктурирование, монтаж, использование различных видов наглядности (вербальной, графической, звуковой);

– наличие интерактивных характеристик в соответствующих обучающих системах. Указанные направления развития учебно-материальной базы могут иметь различные решения в зависимости, например, от форм обучения (очное обучение, дистанционное обучение, базирующееся на компьютерных телекоммуникациях или на интерактивном телевидении).

В настоящее время можно назвать четыре основных направления применения информационных технологий в учебном процессе, отвечающих современным социальным запросам:

- использование текстовых редакторов и издательских технологий;
- телекоммуникации;
- гипертексты и интерактивные мультимедиа;
- компьютерная робототехника.

Уже сейчас имеются решения создания радиоволновых компьютерных технологий, технологий виртуальной реальности, которые могут внести дополнительные и достаточно кардинальные изменения в существующие уже возможности информационных технологий. Но эти технологии, особенно виртуальной реальности, требуют очень тщательных исследований не только педагогов, но и гигиенистов, психологов.

Актуальность создания этой группы средств продиктована не только их высокими технологическими возможностями, но, прежде всего, педагогическими потребностями развивающего обучения и повышения его эффективности, в частности, необходимостью формирования навыков самостоятельной учебной деятельности, исследовательского подхода в обучении, формирования критического мышления, культуры труда и др.

Достаточно указать только на некоторые дидактические возможности этих средств. Так, например, при изучении предметов естественнонаучного и специальных циклов использование системы средств на базе информационных технологий, в частности, комплекта датчиков и устройств, сопрягаемых с персональными компьютерами, предоставляет обучающемуся целый диапазон возможностей для исследования:

- многократное повторение эксперимента или его фрагмента; регистрация необходимых его параметров;
- визуализация представлений и понятий различными формами предъявления изучаемого материала (графика, цвет, увеличение, динамика и др.);
- различные виды моделирования, в том числе с использованием экспериментальных результатов;
- автоматизация обработки данных;
- конструирование учебных роботов, имитирующих технические устройства и механизмы;
- и т.д.

Прикладные программы различного назначения открывают перед пользователем широчайшие возможности познавательной деятельности в самых разных областях знаний, возможности творческой деятельности, поскольку учащийся, студент может не только работать с информацией, но и создавать собственные тексты, иллюстрированные графически и даже со звуковым оформлением. Может решать самые разнообразные математические задачи, моделировать различные ситуации, экспериментируя в области естественнонаучного, специального, экологического, экономического и гуманитарного знания.

Компьютерные телекоммуникации (электронная почта, телеконференции, аудио- и видеоконференции, Интернет) расширяют возможности информационного обеспечения масштабами всего мира.

Технологии гипертекста позволяют работать с большими объемами информации, структурируя ее по своему усмотрению, используя не только текстовый материал, но и графический. С помощью технологий гипертекста или гипермедиа или, как ее еще называют, интерактивных мультимедиа, обучающийся может соединять не только вербальный материал, но и видео и звук, причем не только статичные образы, но и динамичные.

И наконец, средства информационных технологий могут быть использованы в виде объективно-предметных и проблемно-ориентированных программных средств, например, различных баз данных, позволяющих осуществлять оперативный поиск необходимой учебной информации при изучении самых разнообразных, в том числе гуманитарных дисциплин.

Большие перспективы у дистанционного обучения на основе компьютерных телекоммуникаций. Дистанционное обучение с помощью средств информационных технологий создает предпосылки для повышения качества процесса обучения на основе использования компьютерной техники, для повышения информационной культуры современного общества.

Возможные виды организации дистанционного обучения:

- передача «консервированного учебного продукта» с помощью компьютерных обучающих программ, видео- и аудиозаписей;
- проведение занятий, в которых участвует несколько учебных групп и классов, расположенных в разных местах;
- отдельные лекции или циклы лекций известных ученых, высококвалифицированных профессоров;
- телеконференции, диспуты.

Использование телекоммуникационных сетей позволяет в кратчайшие сроки распространять профессиональные знания в различных областях, формировать у обучающихся коммуникативные навыки и умения работы с информационными источниками. Использование технологий мультимедиа позволяет сделать обучение достаточно наглядным. Сейчас даже кинофильмы, любые видеоизображения со звуковым сопровождением можно передавать по сети и «скачивать» из соответствующих информационных ресурсов Интернета. Создание и использование технологии интерактивного видео (CD-ROM, лазерные диски) следует также отнести к перспективным направлениям развития учебно-материальной базы образования всех ступеней и уровней, в том числе и профессионального образования.

Технические возможности электронных технологий позволяют сместить акцент с описания качественных характеристик изучаемых явлений на количественные параметры, что повышает доказательность и научность проводимых исследований.

Развитие информационных технологий определило еще одно перспективное направление в сфере образования – медиаобразование, целью которого является подготовка обучающихся к овладению средствами массовой коммуникации (пресса, ТВ, кино, радио, видео и др.), формирование умения взаимодействовать с различными источниками информации: осуществлять отбор, удовлетворять свои информационные потребности в зависимости от поставленной задачи, совершенствовать информационную культуру.

§4. ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ И КОМПЛЕКСНОЕ ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ

Ни одно из средств обучения в отдельности не может решить поставленные учебные задачи, даже если речь идет о современных мультимедийных средствах. Отсюда важность методики комплексного обеспечения и использования средств обучения в учебном процессе, которой в совершенстве должен владеть педагог, использующий данную систему. Что же понимается под комплексным использованием средств обучения?

Комплексность отражает научный подход к планированию, разработке, созданию и использованию оптимальной системы (комплекса) средств обучения, необходимых для полного и качественного профессионального обучения, в рамках отведенного времени и соответствующего содержания обучения.

При определении критериев комплексности обеспечения учебного процесса средствами обучения необходимо исходить прежде всего из требований учебных программ. Комплекс средств обучения должен охватывать все основное содержание программного материала. Комплексность в данном случае выражается в том, что изучение каждого узлового вопроса содержания обучения по каждой теме учебной программы должно быть обеспечено необходимым оптимальным минимумом средств обучения.

Следующий критерий комплексности – учет дидактических функций и возможностей средств обучения. Различные средства обучения имеют различное назначение, различные дидактические функции и возможности. Комплексность в данном аспекте предполагает планирование и создание соответствующих средств обучения с учетом их преимущественных функций и возможностей, а также типичных учебных ситуаций применения.

Комплексный подход к обеспечению процесса обучения требует, чтобы средства обучения в комплексе способствовали реализации обучающей деятельности педагога и учебной деятельности обучающихся.

Процесс обучения выполняет три основные функции: образовательную, воспитательную и развивающую. Комплексность в дидактическом обеспечении учебного процесса предполагает реализацию через средства обучения всех основных функций педагогического процесса.

Оснащая процесс обучения средствами обучения, необходимо учитывать экономический фактор, имея в виду, с одной стороны, экономически обоснованный подход к планированию комплекса средств обучения. С другой стороны, – выбор и создание таких средств, которые позволили бы успешно решать учебно-воспитательные задачи при оптимальных затратах на их разработку, изготовление, приобретение, аренду и т.п.

Кроме того, при выборе средств обучения необходимо учитывать предъявляемые к ним эргономические, гигиенические, экологические требования, а также требования безопасности использования в учебном процессе.

Учет этих фактов-критериев в комплексе определяет комплексность в оснащении учебного процесса средствами обучения, комплексное их использование, обеспечивающее эффективное решение учебно-воспитательных задач.

Эффективность комплексного использования средств обучения во многом зависит от рациональной методики их применения. В реальном учебном

процессе такая методика определяется преподавателями и мастерами производственного обучения, исходя из их опыта и педагогического мастерства, содержания учебного материала, состава обучающихся, условий процесса обучения и др. Вместе с тем можно выделить некоторые общие условия использования наглядных пособий, технических и других средств обучения, реализация которых может обеспечить эффективное их применение в учебном процессе:

– четкое соблюдение рекомендаций и требований к подготовке учебно-материального оснащения занятия:

а) наглядных пособий, раздаточного материала и других средств обучения, применяемых на занятии, должно быть столько, сколько требуется для четкого, полного и доходчивого изучения учебного материала. Перегружать занятие учебными средствами вредно;

б) все, что будет использовано на занятии (плакаты, схемы, модели, макеты и муляжи, детали и узлы оборудования, коллекции, карточки-задания и др.), должно быть заранее подобрано, проверено и расположено в порядке их применения, «под рукой»;

в) действующие пособия и технические средства обучения (модели, приборы, оборудование и его узлы, электрифицированные стенды, устройства для программированного обучения, репетиторы, тренажеры, видеоаппаратура, компьютерное оборудование и др.) перед использованием необходимо обязательно проверить в работе;

г) убедиться, что учебных пособий для индивидуального использования (книг, карточек-заданий, раздаточного материала, таблиц для программированного контроля, заданий-инструкций для проведения лабораторно-практических работ и упражнений на тренажерах, инструкционных и технологических карт и др.) достаточно для полной загрузки обучающихся.

– обеспечение хорошей видимости и слышимости: размеры наглядных пособий, место их демонстрации, четкость изображений и надписей, размеры экрана, световой поток, оптимально достаточное затемнение помещения, четкость и громкость звука и др.;

– четкое определение цели и места использования каждого намеченного к использованию на уроке средства обучения с учетом их основных дидактических функций и возможностей, а также содержания учебного материала;

– постоянное следование педагогическому правилу о том, что использование средств обучения – не самоцель, а педагогическое средство повышения эффективности деятельности обучающихся;

– систематичность применения средств обучения способствует формированию у обучающихся привычек и умений работы с ними;

– применение разнообразных форм и способов работы обучающихся со средствами обучения: наблюдение; иллюстрирование ответов на вопросы преподавателя, мастера; разборка-сборка; снятие показаний; взаимоконтроль; программированное обучение; работа с техническими средствами в режиме репетитора, экзаменатора, консультанта, тренажера; поиск данных и выполнение расчетов;

– сочетание демонстрации средств обучения с другими методами и видами учебной работы – объяснениями, упражнениями, самостоятельной работой обучающихся и др.;

– вовлечение в процесс восприятия демонстрируемого возможно большего количества органов чувств (анализаторов) обучающихся: зрения, слуха, осязания, а в необходимых случаях – вкуса и обоняния.

Как видим, весь учебный процесс в профессиональном образовании проектируется на основе средств обучения и учебной предметной среды.

ГЛАВА 7. ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА

§1. СОВРЕМЕННОЕ ПОНИМАНИЕ СУЩНОСТИ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание является основной категорией педагогики. Человек воспитывается с самого рождения и практически до самой смерти. Сила этого воспитательного воздействия, естественно, изменяется в зависимости от возраста, социального положения и статуса.

В различные исторические периоды общество характеризовало эту категорию исходя из своих социальных установок и актуальных задач, при этом чаще оно заботилось о своей стабильности, чем о развитии потенциалов человека.

В различных редакциях, но, сохраняя общий смысл, воспитание рассматривалось как управление процессом формирования личности в целом или отдельных ее качеств *в соответствии с потребностями общества*.³

В настоящее время, несмотря на многообразие научных теорий и подходов, в педагогике отсутствует однозначное понимание сущности воспитания, что объясняется его сложностью и многоаспектностью.

Воспитание тесно связано с целым рядом психологических и педагогических понятий. Прежде всего, такая связь объективно существует с понятием «*формирование*». Данный термин предполагает определенные изменения в человеке, это процесс и завершённый результат, придание ему определенной формы, появления физических и личностных новообразований в человеке.

Какой бы аспект мы не взяли во главу угла для определения понятия «воспитание», во всех определениях присутствуют общие признаки, характеризующие это явление.

Во-первых, **воспитание определяется как процесс**, то есть как динамическое явление, предполагающее определенные качественные и количественные изменения, которые происходят в людях, с которыми взаимодействует воспитатель.

Во-вторых, таким признаком является *целенаправленность воздействий на воспитанника*. Этот признак означает, что воспитание всегда направлено на достижение определенного результата, который, прежде всего, определяется теми позитивными изменениями, которые происходят в личности воспитанника. Бесцельное воспитание (воспитание вообще) не существует.

В-третьих, *гуманистическая направленность*, как признак, определяет вектор воздействия на воспитанников. Не всякое воздействие воспитывает гуманистические качества. Несомненно, существует и «антивоспитание», когда влияние окружающих формирует негативные антигуманные черты.

В-четвертых, в качестве важнейшего признака воспитания большинство исследователей называют *взаимодействие воспитателя и воспитанника*.

³ См.: Введение в педагогику / *Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А.* – М.: Просвещение, 1975. С.28.

Именно этот признак подчеркивает активность самого воспитанника в процессе воспитания, определяет его субъектную позицию.

Таким образом, в самом общем виде ***воспитание можно определить как целенаправленный процесс формирования гуманистических качеств личности, основанный на взаимодействии воспитателя и воспитанника.***

Необходимо отметить определенный дуализм в понятии «воспитание». В классической педагогике воспитание определялось в широком и узком смысле слова (ранее говорили «тесном»). В первом случае воспитание предположительно влияло на человека всех формирующих его факторов и практически отождествляется с социализацией.

В узком смысле под воспитанием понимали целенаправленную деятельность педагогов, которые призваны формировать у человека систему качеств или какое-нибудь конкретное качество (например, воспитание творческой активности). В дальнейшем мы рассмотрим различные аспекты понимания смысла термина «воспитание», которые придают воспитанию специфический смысл. Сущность этого понятия может быть раскрыта после рассмотрения этих аспектов. При этом надо сказать, что определение смысла воспитания с позиции каждого аспекта не противоречит как общему пониманию сути воспитания, так и характеристике каждого аспекта.

Особенностями воспитания учащихся и студентов профессиональной школы является приобретение молодыми людьми нового социального статуса, в соответствии с которым у них изменяется его собственное отношение к себе. В этих образовательных учреждениях педагоги сталкиваются со сложным и, по существу, еще недостаточно изученным процессом ускоренной социализации. За сравнительно короткий срок в профессиональном училище, в колледже, в ВУЗе у молодых людей происходит достаточно серьезный психологический скачок в сознании, зависящий во многом от окружающих его людей. Став обучающимися профессиональных учебных заведений, молодые люди считают себя достаточно взрослыми и требуют определенного уважения и понимания их нового социального статуса. Дело в том, что в профессиональной школе происходит формирование профессиональной идентичности, понимания себя в будущей профессии, понимания своего собственного значения в решении производственных и экономических задач. В профессиональном учебном заведении происходит понимание молодым человеком собственных возможностей и возможностей реализации своих потенциалов. Приход в профессиональное учебное заведение, выбор профессиональной деятельности во многом способствуют тому, что человек, выбравший это направление в жизни, стремится к определенной самореализации, выбирает новое поле для реализации в новой для себя деятельности.

§2. ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Взаимодействие молодого человека и социальной среды существенно зависит от тех целей воспитания, которые определяются субъектами этого процесса. Это и определяет многоаспектность понимания сущности этого явления.

Каждая эпоха, каждое государство ставили свои задачи перед образовательными учреждениями. Цель определялась исходя из доминирующих

идеологических воззрений и формулировалась в форме социального заказа. Государство и общество всегда рассматривали цель педагогической деятельности как аргументированную заботу о своем будущем. Поэтому формулировка цели чаще всего вбирала в себя постулаты, которые, по мнению правящей элиты, обеспечивали бы сохранение существующего строя и системы социальных отношений. В то же время в качестве основных аргументов выдвигалась забота о будущем подрастающего поколения.

Цели воспитания – это ожидаемые изменения в человеке, происходящие под влиянием целенаправленных воздействий субъектов воспитания.

Можно обнаружить два основных подхода к определению целей воспитания. Первый подход при разработке целей учитывает прежде всего потребность общества, поэтому требования к воспитанию человека опираются на задачи государства, общества, сословия.

Второй подход в определении целей предполагает в первую очередь учет потребностей воспитанника. При этом целью является помощь ему в его социальном становлении, обеспечении его приспособления к существующим социальным условиям и одновременно сохранения своего «Я», развития индивидуальности. В зависимости от идеологии отношений, которая устанавливается в любом обществе, доминировал первый или второй подход.

Цели воспитания подразделяются на **идеальные** и **реальные**.

Идеалом современного человека является личность, отличающаяся гуманным отношением к людям, самому себе, высокой нравственностью и духовностью.

Иначе говоря, с позиции идеала – человека, гармонично развитого, сочетающего в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство. Что такое гармоническое развитие человека в современном понимании? Это идеал, к которому должен стремиться прежде всего сам человек. Кроме того, это ориентир для педагога, который на его основе определяет содержание своей деятельности.

Гармоничного человека отличает гуманное отношение к людям, к самому себе, высокая нравственность и духовность. При этом надо четко представлять себе, что гармонично развитый человек лишь идеал, ориентир для определения реальных целей, которые не противоречат этому идеалу.

Говоря о ценности и уникальности личности, её автономности, педагоги профессиональной школы не могут не учитывать неразрывную связь человеческой жизни и общества, в русле которого протекает жизнь на основании принятых норм, регулирующих взаимодействие множества противоречивых интересов.

При таком подходе основаниями для целевыдвижения могут стать следующие потребности учащихся профессиональных учебных заведений:

- самоопределение в круге позитивных ценностей и антиценностей (факторов);
- позитивная самооценка, чувство собственного достоинства, отношение к себе как независимой, самостоятельной личности;
- профессиональные нормы, выражающиеся в профессиональной этике и профессиональных традициях;
- навыки самостоятельного выбора и принятия ответственных решений, отстаивания убеждений и позиций, навыки самоанализа;

- знания о факторах и ситуациях риска, правилах безопасного поведения, приёмах ухода от конфликтов, в том числе при внешнем давлении;
- адекватные представления о чувствах, эмоциях, настроении, их влиянии на поведение, а также умения управлять чувствами, преодолевать стрессы;
- навыки конструктивного и позитивного общения, в том числе с товарищами, коллегами и с руководителями подразделений предприятий и организаций;
- ценностное отношение к своему здоровью, убеждения в необходимости здорового образа жизни и другие.

Реальная цель воспитания – это всегда персонифицированная цель, направленная на конкретного обучающегося, которая должна привести к достижимому результату за определенное время (цель-результат).

Реальные цели соотносятся с *процессуальными целями* (целями-направлениями), то есть теми обобщёнными целями, которые ставит перед собой педагог или педагогический коллектив по отношению ко всем обучающимся. При выборе процессуальных целей учитываются и объективно заданный социальный заказ, отражающий общественные потребности к определенному типу личности, и особенности конкретного воспитуемого, его потребности и интересы.

Цели воспитания определяются ведущими тенденциями гуманистической педагогики, базирующимися на следующих понятиях.

Активность, которая понимается как интегративное свойство личности, позволяющее осуществить свободное целеполагание в деятельности, обусловленной самоуправляемой мотивацией; диалектически оперировать способами (методами) деятельности и совершать их конструктивную коррекцию в принципиально изменённых условиях; инициативно и критично относиться к выдвиганию новых задач, выходящих за пределы заданной ситуации; инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений. Активность связывается с созданием условий, которые повысят вероятность продвижения субъекта деятельности (самодетельности) в осознании и развитии своих существенных сил, в реализации творческого потенциала, освоении социальных ролей, закреплении опыта ценностной самопрезентации (в рамках индивидуальной траектории развития).

Свобода, которая понимается как реализация субъектности и избирательная активность субъекта, утверждение самого себя в качестве полноценной личности.

Диалог, понимаемый как межсубъектный процесс, в котором происходит взаимодействие качественно различных интеллектуально-ценностных позиций, утверждается необходимость встать на позицию другого, не отказываясь от своих убеждений. Диалог предполагает уникальность субъектов и их принципиальное равенство, импровизационность характера диалога, свободную активность участников.

Демократичность, которая понимается как создание индивидуально-ориентированного алгоритма деятельности, признание ценности традиции, опыта как основания для создания жизненного плана.

Творчество, которое в настоящее время понимается не только как создание нового, ранее не существовавшего, но и как открытие относительно нового для самого субъекта образовательного процесса.

Конструктивная деятельность в системе следующих компетенций:

– умение строить индивидуальную и коллективную деятельность в полном её цикле: постановке цели, осознании результата, планировании, проектировании и конструировании (создании модели или алгоритма), практической реализации, получении готового продукта, анализа результатов, рефлексии и самооценки; умение создавать для себя нормы деятельности и поведения, пользоваться или критически относиться к нормам, созданным другими, государством и обществом;

– осуществлять в целях собственного образования выбор действий, предметов познания, выдвигать адекватные основания выбора;

– осуществлять рефлексия выбора, поведения и ценностей, уметь обращать свое сознание на собственную деятельность, использовать в своей деятельности адекватное представление о сильных и слабых сторонах своей личности;

– выражать себя, мир своих чувств.

В связи с этим главная цель современной профессиональной школы – обеспечить каждому обучающемуся возможность достойной и полноценной жизни в обществе и реализация себя в активной профессиональной деятельности.

§3. СТРАТЕГИИ ВОСПИТАНИЯ

Можно выделить **четыре основные стратегии воспитания** в соответствии с поставленными доминирующими целями.

Социализирующая стратегия. Первая стратегия, которая сегодня чрезвычайно распространена в психолого-педагогической теории и существенно влияет на понимание социально-психологической сущности воспитания, – **социализирующая**.

В этом смысле воспитание рассматривают в контексте процесса социализации человека.

Воспитание предполагает, что в процессе включения воспитанников в социальную деятельность происходит следующее:

– индивидуальная проблематизация личности по отношению к выбору вида деятельности;

– индивидуальное самоопределение личности по возможным видам деятельности и личностно приемлемым вариантам участия в ней;

– включение в социальную деятельность под руководством педагогов на основе осознания цели деятельности и сопоставления личностных целей; приобретения опыта деятельности; эмоциональной привлекательности деятельности (процесса, промежуточных результатов, системы межличностных отношений, возникающих в ходе этой деятельности); достижения собственно состояния включенности личности в социальную деятельность.

В политической области молодой человек должен не только определить свои политические позиции, но и попробовать свои силы в роли лидера, оценить свою роль избирателя и проявить ответственное отношение к ней, понять смысл участия представительных органов власти, роль законов и сформировать у себя готовность к их неуклонному исполнению.

Воспитание культуры демократических отношений выступает в качестве важной педагогической задачи. Ее суть – в способности воспитанника всту-

пать в разнообразные связи на основе норм и ценностей, отражающих уровень развития общественных отношений. Основными направлениями педагогической работы, обеспечивающей решение этой задачи, являются:

- формирование политической грамотности, выражающейся в наличии у обучающихся знаний истории, различных политических учений, политологии и умении ориентироваться в системе политических взглядов и отношений;

- стимулирование политических действий обучающихся в структуре учебного самоуправления;

- создание условий для подготовки к участию в политической деятельности.

В духовной области – это формирование нравственной позиции во взаимодействии с людьми, определение своего отношения к религии, проба сил в гуманистических поступках, определение своих возможностей в эстетической деятельности. Основным регулятором этих отношений является нравственность человека, те моральные нормы, которые интериоризированы и определяют его поведение в различных ситуациях.

К задачам нравственного воспитания необходимо отнести:

- обогащение эмоционального мира молодежи нравственными переживаниями и формирование нравственных чувств;

- вооружение обучающихся знаниями о морали, раскрытие ее сущности, социальной и психологической целесообразности моральных норм; формирование культуры общения, внешности и организации повседневного быта, навыков и привычек нравственного поведения;

- систематическое накопление и обогащение опыта нравственного поведения обучающихся путем организации их практической деятельности, взаимоотношений в коллективе, отношений с педагогами и сверстниками;

- организацию нравственного самовоспитания молодежи.

Нравственное воспитание подразумевает включение следующих компонентов:

- целенаправленную работу по нравственному просвещению (это уроки этики, нравственные беседы, индивидуальные консультации и т.п.);

- актуализацию всех источников нравственного опыта обучающихся;

- включение нравственных критериев в оценку всех без исключения видов деятельности и проявлений личности воспитанников;

- оптимальное соотношение форм практической деятельности и нравственного просвещения на разных этапах с учетом пола обучающихся.

Учитывая значимость отношения к окружающей среде, состояние которой сегодня стало угрожающим для существования человечества, необходимо в качестве одной из приоритетных задач в духовной области выделить экологическое воспитание обучающихся. Его целью является формирование нравственного отношения к природе, основанное на глубоком понимании места человека в окружающем мире, восприятию среды обитания как важнейшей для его жизнедеятельности.

Задачи экологического воспитания:

- формирование экологического мировоззрения, базирующегося на принципиально иной системе жизненных ценностей;

- освоение экологической этики, опирающейся на соответствующую мотивацию в нравственном «поле» личности и на принципиально иной системе жизненных ценностей;

- формирование высокого уровня экологической культуры.

Одной из задач воспитания является формирование здорового образа жизни, который предполагает рациональное питание, рациональную организацию учебного процесса, труда и отдыха, сформированность устойчивого отрицательного отношения к вредным привычкам. Важным компонентом здорового образа жизни в ученические, студенческие годы, в период развития и формирования организма, являются регулярные занятия физической культурой и спортом.

В экономической области обучающиеся апробируют свои профессиональные возможности (профессиональные пробы), а также осваивают различные роли в системе рыночных отношений (предприниматель, акционер, организатор, рядовой участник производства и т.п.).

Приоритетной задачей в экономическом воспитании является формирование конкурентоспособной личности, т.е. овладение молодым человеком определенного способа поведения в реализации своих притязаний за право занять более значимое для него место в обществе.

К компонентам конкурентоспособной личности относятся: экономическая грамотность, профессиональная мобильность, творческая активность, психологическая подготовленность. Ядром конкурентоспособной личности мы считаем мотив преодоления, который определяет активность человека в сложных социальных ситуациях.

Основными направлениями педагогической работы по формированию конкурентоспособной личности являются: формирование специальных социальных знаний (экономических, юридических, психологических); включение обучающихся в решение социальных проблем; стимулирование социального самотестирования и самоанализа своих потенциалов. *Профессиональное самоопределение* является частью экономического воспитания и предполагает вхождение человека в определенную сферу трудовой деятельности на основе собственного волеизъявления. Важнейшим средством профессионального самоопределения обучающихся является профессиональная ориентация, т.е. целенаправленная работа, предполагающая оказание помощи обучающимся в сознательном выборе профессии в соответствии со своими способностями и интересами.

Социализирующей стратегии воспитания соответствует модель воспитательной работы, которая предполагает активизацию **взаимодействия** социума и молодого человека с целью целенаправленного формирования у него качеств социально зрелой личности.

Эта модель включает в себя такие компоненты, как формирование воспитывающей среды или воспитательного пространства. Сегодня каждому из этих понятий придается особый смысл.

Под воспитывающей средой понимается динамическая целенаправленная система отношений, опосредованных доминирующими нравственными нормами.

Формирование воспитывающей среды предполагает поэтапную педагогическую работу по оптимизации отношений всех компонентов среды, направленную на усиление воспитательного воздействия на объект воспитания. Интегративным же критерием сформированности воспитывающей среды является ее влияние на социальность молодого человека (то есть на адаптацию его к окружающей среде, сохранение его автономности в этой среде и проявление социальной активности).

Авторы теории воспитательного пространства (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, Д.В. Григорьев) считают, что воспитательное пространство представляет собой освоенную внутришкольную среду, механизмом организации которой является событие.

Акмеологическая стратегия. Вторую стратегию воспитания можно условно назвать **акмеологической** (от слова «акме» – вершина, высшая точка, расцвет). Этот аспект воспитания предполагает, что процесс должен быть направлен на развитие человека, оказание ему максимальной помощи в реализации потенциальных возможностей, способствовать тому, чтобы он достиг собственной вершины.

Развитие личности и индивидуальности представляет собой процесс, в котором происходят как количественные, так и качественные преобразования. Процесс предполагает разрешение различного рода противоречий, которые являются источниками развития:

- противоречие между потребностями молодых людей и возможностями их удовлетворения;
- противоречие между потенциалами молодого человека и возможностями их реализации;
- противоречие между целями, которые ставит перед собой молодой человек, и условиями их достижения.

Эти противоречия проявляются по-разному на различных возрастных этапах развития человека и имеют свою специфику в возрастных границах молодежи: от ранней юности до зрелости.

Акмеологическая стратегия направлена на развитие сущностных сфер человека.

В дальнейшем мы используем описание сущностных сфер, предложенное О.С. Гребенюком¹⁵.

В интеллектуальной сфере необходимо формировать объем, глубину, действенность знаний о нравственных ценностях: моральные идеалы, принципы, нормы поведения (гуманность, солидарность, любовь, представления о долге, справедливости, скромности, самокритичности, честности, ответственности за себя). В ценностно-смысловых образованиях содержится нравственное значение общественных явлений и ориентиры поведения, которые выступают основаниями нравственных оценок. Благодаря им регулируется и организуется поведение и деятельность личности. Но можно ли в воспитании личности ограничиться развитием только интеллектуальной сферы? Дело в том, что формирование личности хотя и есть процесс освоения специальной сферы общественного опыта, но процесс совершенно особый. Он отличается от усвоения знаний, умений и способов действий. Ведь здесь речь идет о таком усвоении, в результате которого происходит формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение и т.п. А достичь этого простым усвоением нельзя. Поэтому нужно подумать, что необходимо формировать в рассматриваемом аспекте в мотивационной сфере.

В мотивационной сфере целесообразно формировать правомерность и обоснованность отношения к моральным нормам: бережное отношение к человеку; сочетание личных и общественных интересов; стремление к идеалу; правдивость; нравственные установки; цели жизни; смысл жизни; отношение

¹⁵ *Гребенюк О.С.* Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. С. 19–65.

к своим обязанностям; потребность в «другом», в контакте с себе подобными. Развитие названных элементов мотивационной сферы являются главной движущей силой формирования и развития личности. Но при этом необходимо формировать не так называемые известные мотивы, а реально действующие. Знать, что должно делать, к чему следует стремиться, – не значит хотеть это делать, действительно к этому стремиться. Новые мотивационные образования возникают не в процессе усвоения, а в результате переживания или проживания. Этот процесс происходит только в реальной жизни человека, когда он сопровождается эмоциями. Поэтому развитие мотивационной сферы никогда не происходит без подключения к нему эмоциональной сферы.

В эмоциональной сфере необходимо формировать характер нравственных переживаний, связанных с нормами или отклонениями от норм и идеалов: жалость, сочувствие, доверие, благодарность, отзывчивость, самолюбие, эмпатию (сопереживание), стыд и др. Воспитание личности приносит плоды только в том случае, если оно происходит в правильном эмоциональном тоне, если педагогу удастся сочетать требовательность и доброту. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (идея, цель, отношение), который длительно и стойко насыщается положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Если общение со взрослым идет плохо, безрадостно, постоянно приносит огорчения, то весь механизм не работает, новые мотивационные образования у обучающихся не возникают, правильного воспитания личности не происходит. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в общении и деятельности, который соответствует ее жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами, а не влечется за ними. И здесь важное для индивида место занимает воля. Личность по Д.Н. Узнадзе начинается там, где она соотносит свои потребности не с ситуацией ее удовлетворения, а с другими людьми, когда она проявляет волю для управления своих потребностей и чувств.

В волевой сфере нужно формировать нравственно-волевые устремления в реализации нравственных поступков: мужество, смелость, принципиальность в отстаивании нравственных идеалов. Здесь важно не столько то, что личность ставит цели, сколько то, как она их реализует, на что пойдет личность ради достижения целей. Принятие решений это не только выбор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на оптимальном уровне активности, психическая устойчивость по отношению к трудностям. Проявление активности в необходимой форме, инициатива, требовательность к себе есть особые качества личности, возникающие на волевой основе. Поэтому психологи отмечают, что именно в той деятельности, за осуществление которой индивид целиком берет на себя ответственность, происходит развитие личности. В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают ее мотивам и чувствам: в ситуациях неуспеха, неподкрепления. В этих случаях вступает в действие сфера саморегуляции, когда в качестве оценивающего выступает сам субъект и параметры оценки являются субъективными.

В сфере саморегуляции необходимо формировать нравственную правомерность выбора: совестливость, самооценку, самокритичность, умение со-

отнести свое поведение с другими, добропорядочность, самоконтроль, рефлексивность и др. Саморегуляция осуществляется в соответствии с известной формулой С.Л. Рубинштейна о преломлении внешнего через внутреннее: саморегуляция осуществляется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии множества внешних условий, возможностей, задач. В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, ее системный характер. Саморегуляция, по мнению К.А. Абульхановой-Славской, есть следствие не обособленности и замкнутости субъекта деятельности, а необходимости субъекта целостным образом соотносить свои действия с действиями других, с поставленными задачами и событиями. В этом случае начинается увязка условий деятельности, общения и возможностей самого субъекта, устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов. Но все это должно подкрепляться индивидуальными способностями личности.

В предметно-практической сфере необходимо развивать способность совершать нравственные поступки, проявление честного и добросовестного отношения к действительности; умение оценить нравственность поступков; умение оценить поведение современников с точки зрения моральных норм. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности и не все возникшие способности приводят к развитию личности в целом. Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который выражает ее готовность к овладению определенными видами деятельности и к их успешному осуществлению.

Таким образом, уровень интеллектуального развития и развитие других сфер личности определяют границы воспитательных воздействий. В данном отношении индивидуальность является фундаментом воспитания личности. Данный подход заключается в соотношении, в интеграции индивидуального и социального. Если во всех сферах индивидуальности развивать вычлененные компоненты социального облика человека, то процесс воспитания личности будет и эффективным, и результативным.

Акмеологическая стратегия порождает модель воспитания, основой которой является создание поля самореализации для молодых людей, раскрытия их потенциалов. Для этого должны формироваться условия выбора молодыми людьми сферы применения и развития своих способностей, удовлетворения амбиций. Они должны иметь возможность попробовать свои силы в различных сферах профессиональной и общественной деятельности.

Культурологическая стратегия. Формирование многих личностных черт человека непосредственным образом зависит от степени освоения им культуры. «Культурологическая» парадигма в большей степени ориентирует не на знания, а на освоение элементов культуры. При этом акцент делается на особенностях того сообщества, в котором происходит процесс воспитания человека, на формировании этнической идентичности. Этническая принадлежность индивида обеспечивается на основе освоения им элементов «своей» культуры, из которых главными выступают для него ценности и нормы жизни, деятельности и поведения. Процесс вхождения индивида в его этническую общность и культуру обозначается понятием «*инкультурация*».

В результате инкультурации человек приобретает способность свободно ориентироваться в окружающей его этнической среде, пользоваться большинством предметов культуры, созданных предыдущими поколениями, об-

меняться результатами физического и умственного труда, устанавливать взаимопонимание с другими народами.

Каждый человек проходит через процесс инкультурации, поскольку без его результатов он не может существовать как член общества и своего этноса. Этот сложный процесс начинается в раннем детстве с приобретения навыков владения своим телом и усвоения элементов ближайшей жизненной среды и продолжается всю его жизнь. В данном процессе принято выделять две основные стадии: первичную (детскую) и вторичную (взрослую).

На первом этапе инкультурации люди осваивают самые общераспространенные, жизненно важные элементы своей культуры. При этом инкультурация характеризуется целенаправленным воздействием на молодого человека с целью формирования у него адекватных навыков, необходимых для нормальной социокультурной жизни. В любой культуре существуют специальные формы и способы инкультурации, которые обеспечивают молодым людям нужное количество знаний и навыков для их повседневной практики.

Главной отличительной особенностью инкультурации становится выработка у индивида способности к самостоятельному освоению социокультурного окружения в пределах, установленных в данном обществе. Индивид получает возможность комбинировать полученные знания и навыки для решения собственных жизненно важных проблем: расширяется его способность принимать решения, которые могут иметь значимые последствия для него и для других; он получает право участвовать в составе своей этнической группы в действиях, результатами которых могут быть значительные культурные изменения.

Первый этап инкультурации способствует сохранению стабильности культуры, поскольку основным здесь является воспроизведение уже имеющихся образцов, контроль за проникновением в культуру случайных и новых элементов. Второй этап, именно в период молодости, обеспечивает членам общества возможность принять на себя ответственность за экспериментирование в культуре, внесение в нее изменений различного масштаба. Гармоничное и последовательное развитие обоих этапов инкультурации завершается формированием менталитета личности – совокупности установок и предрасположенностей индивида действовать, мыслить, чувствовать и воспринимать мир определенным образом. В свою очередь это состояние ментальности является показателем нормального функционирования и развития как индивида, так и социокультурной среды.

Содержание воспитания, предложенное О.С. Газманом и А.В. Ивановым, направлено на формирование базовой культуры личности. Культура личности понимается ими как достижение личностью некоторой гармонии, дающей ей полноценную социальную жизнь и труд, а также личностный психологический комфорт. Авторы выделяют следующие направления базовой культуры:

- культура жизненного самоопределения;
- культура семейных отношений;
- экономическая культура и культура труда;
- политическая, демократическая и правовая культура;
- интеллектуальная, нравственная культура и культура общения;
- экологическая культура;
- художественная культура;

- физическая культура.

Центральным звеном базовой культуры авторы считают культуру жизненного самоопределения, которая характеризует человека как субъекта собственной жизни и собственного счастья.

В самоопределении главным компонентом является выработка позиции творца, преобразователя себя. Самоопределение предполагает самостоятельность, позиционную определенность, программу действий для ее воплощения.

Основным условием, обеспечивающим действие этого механизма, его базой, является наличие сфер самоопределения: 1) человек; 2) общество; 3) природа; 4) интегративные продукты человеческой деятельности (ноосфера).

Воспитание должно обеспечивать гармонию человека с самим собой через определение им гармонии с другими людьми, обществом, природой, человеческой деятельностью.

Экзистенциальная¹⁶ стратегия. Психологи-экзистенциалисты пытались использовать идеи экзистенциальной философии для понимания сущности психических процессов и оказания психотерапевтической помощи клиентам. Ролло Мэй, выделяя принципы экзистенциальной психотерапии, подчеркивает стремление человека к центрированности, сохранению своего существования, субъективной стороной этого стремления является осознание. При этом он подчеркивает, что собственно человеческой формой сознания является самосознание, которое помогает человеку переживать себя как субъекта, которого окружает мир.

Для понимания экзистенциального подхода к воспитанию необходимо обратиться к трудам известного психолога В. Франкла, который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии: смысл человеческого существования. Свобода в понимании В. Франкла – это прежде всего свобода стать другим. Экзистенциальный анализ считает человека существом, ориентированным на смысл и стремящимся к ценностям. В этом качестве человек характеризуется двумя онтологическими (сущностными) характеристиками: способностью к самотрансценденции и способностью к самоотстранению. Первая выражается в постоянном выходе человека за пределы самого себя, в направленности его на что-то существующее вне его. Вторая выражается в возможности человека подняться над собой и над ситуацией, посмотреть на себя со стороны. Эти две способности помогают человеку быть, в определенных пределах, самодетерминирующимся существом.

Несмотря на широкое развитие идей экзистенциализма в психологии, по отношению к воспитанию человека эти идеи нашли свое приложение лишь в конце XX века.

Основной идеей экзистенциальной стратегии является выделение в качестве идеальной цели формирование человека, умеющего прожить свою жизнь на основе сделанного им экзистенциального выбора, осознающего ее смысл и реализующего себя в соответствии с этим выбором.

Реализация данной цели связана с развитием экзистенциальной сферы человека, которое предполагает формирование сознательного отношения к своим действиям, стремление к нравственному самосовершенствованию, любовь к себе и другим, заботу о красоте тела, речи, души; понимание морали в себе. Эта сфера помогает человеку вступать в определенные отношения

¹⁶ Экзистенциализм – учение о человеческом существовании, бытии.

с другими людьми. Она характеризуется умением человека управлять своими отношениями. Позиции и ориентации, посредством которых индивид вступает в отношения с миром, определяют суть его экзистенциальной сферы. Эта сфера выполняет функцию отбора идей, позиций, взглядов и ценностных ориентаций. Среди целей развития этой сферы немаловажными являются: обеспечение развития позитивной Я-концепции и самоуважения; развитие способности чуткого уважения к людям; формирование навыков социального взаимодействия; формирование признаков плодотворной ориентации.

Экзистенциальная стратегия предполагает создание синергетической системы, которая бы позволила педагогам профессиональной школы осуществлять персонифицированное социально-педагогическое сопровождение молодых людей в разнообразных жизненных ситуациях.

Стратегии и модели воспитания молодежи

<i>Социализирующая</i>	Создание воспитывающей среды (воспитательная система, коллектив, самоуправление)
<i>Культурологическая</i>	Формирование этнокультурного фона жизнедеятельности
<i>Акмеологическая</i>	Создание поля самореализации
<i>Экзистенциальная</i>	Персонифицированное социально-педагогическое сопровождение жизненных ситуаций

§4. ПРИНЦИПЫ ВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Принципы соответствуют цели воспитания и задачам, стоящим перед педагогами, определяют возможности реализации этих задач. Можно сформулировать три группы основных педагогических принципов, которые определяют совокупность требований к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Первая группа определяет совокупность требований к содержанию воспитательной деятельности. В этой группе выделяются следующие принципы воспитания: природосообразности, культуросообразности, центрации, дополнительности образования, профессиональной направленности воспитания.

Принцип природосообразности воспитания обосновывался разными учеными в различные исторические эпохи. Идея природосообразности воспитания высказывалась еще в античном обществе. Этот принцип занимал значительное место в педагогических системах Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, Я.А. Коменского. По-своему его трактовали сторонники свободного воспитания и педологи. Особую роль в развитии идеи природосообразности воспитания сыграло учение В.И. Вернадского о ноосфере.

Современная трактовка принципа природосообразности воспитания означает взаимосвязь естественных и социальных процессов. При этом воспитание согласуется с общими законами развития природы и человека с учётом его пола и возраста, а также формирует у него ответственность за развитие самого себя, за состояние и дальнейшую эволюцию ноосферы.

В соответствии с принципом природосообразности воспитания у человека необходимо культивировать определенные этические отношения к природе,

к планете и биосфере в целом, а также природоохранное и ресурсосберегающее мышление и поведение. Не менее существенно, чтобы воспитание стремилось к тому, чтобы человек:

- осознавал себя гражданином Вселенной;
- отчетливо понимал происходящие планетарные процессы и существующие глобальные проблемы;
- осознавал взаимосвязь ноосферы и жизнедеятельности человеческих сообществ;
- имел чувство сопричастности природе и социуму как ее части;
- формировал у себя личную ответственность за ноосферу как среду и продукт человеческой жизнедеятельности;
- осознавал себя как субъекта, творящего ноосферу, разумно и сохранным «потребляющего», берегающего и воспроизводящего ее.

Принцип культуросообразности воспитания, сформулированный в XIX веке немецким педагогом А.Ф. Дистервегом, в современной трактовке предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с ценностями и нормами тех или иных национальных культур и специфическими особенностями, присущими традициям тех или иных регионов, не противоречащими общечеловеческим ценностям.

В соответствии с принципом культуросообразности воспитания перед педагогами стоит задача приобщения юношей и девушек к различным пластам культуры этноса, общества, мира в целом. Имеются в виду такие составные части культуры, как бытовая, физическая, сексуальная, духовная, интеллектуальная, материальная, экономическая, политическая, нравственная.

Реализация принципа культуросообразности воспитания существенно осложняется в связи с тем, что ценности культуры общечеловеческого характера и ценности конкретных социумов различного уровня не только не идентичны, но в силу различных обстоятельств могут довольно существенно различаться. Так, Россия включает в себя множество этносов и регионов, имеющих значительное культурное своеобразие. В нашей стране весьма существенны различия в культурах сельского и городского населения (не говоря уже о специфической поселковой культуре), а в городе – между различными социально-профессиональными группами. Всё это делает весьма актуальным наполнение принципа культуросообразности воспитания конкретным содержанием.

В то же время нахождение баланса ценностей различных культур и субкультур – одно из условий эффективности воспитания.

Принцип центрации исходит из признания приоритета личности по отношению к обществу, государству, социальным институтам. Процесс воспитания, институты воспитания при этом подходе рассматриваются как средства развития личности.

Принцип дополнительности образования предполагает реализацию подхода к воспитанию человека как к совокупности взаимодополняющих процессов. Он даёт возможность рассматривать само воспитание как совокупность процессов семейного, религиозного и общественного воспитания.

Для профессиональной школы большое значение имеет реализация принципа *профессиональной направленности воспитания*, который предполагает формирование у учащихся и студентов профессиональных школ норм про-

фессиональной этики, определение индивидуальной траектории личностного и профессионального самосовершенствования, формирование профессиональной идентичности.

Перечисленные принципы, несомненно, отражают суть процесса воспитания и адекватны современному пониманию воспитательного процесса. Являясь общеметодологическими принципами, они отражают гуманистическую сущность воспитания.

Вторая группа принципов определяет основные требования к организации воспитательного процесса. В эту группу входят следующие принципы: гуманистической ориентации, социальной адекватности, индивидуализации, социального закалывания и создания воспитывающей среды. Они не противоречат принципам содержания воспитания, о которых говорилось выше. Они их дополняют и инструментируют.

Принцип гуманистической ориентации воспитания требует рассмотрения воспитанника в качестве главной ценности в системе человеческих отношений, базовой нормой которых является гуманность. Этот принцип требует уважительного отношения к каждому человеку, а также обеспечения свободы совести, вероисповедания и мировоззрения, выделения в качестве приоритетных задач заботы о физическом, социальном и психическом здоровье человека.

Условиями реализации данного принципа являются:

- добровольность включения воспитанника в ту или иную деятельность;
- доверие воспитаннику в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в возможность каждого молодого человека и его собственной вере в достижение поставленных задач;
- оптимистическая стратегия в определении воспитательных задач;
- предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия;
- осознание воспитанником социальной защищённости, формирование готовности к социальной самозащите своих интересов;
- учёт интересов обучающихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, пробуждение новых интересов.

В практической педагогической деятельности этот принцип отражается в следующих правилах:

- опираться на активную позицию обучающегося, его самостоятельность и инициативу;
- в общении с воспитанником должно доминировать уважительное отношение к нему;
- педагог должен не только призывать воспитанника к добру, но и быть добрым;
- педагог должен защищать интересы воспитанника и помогать ему в решении его актуальных проблем;
- поэтапно решая воспитательные задачи, педагог должен постоянно искать варианты его решения, которые в большей степени принесут пользу каждому воспитаннику;
- защита воспитанника должна быть приоритетной задачей педагогической деятельности;
- в учебной группе, профессиональной школе и других объединениях обучающихся педагоги должны формировать гуманистические отношения, которые не допускают унижения достоинства обучающихся.

Принцип социальной адекватности воспитания требует соответствия содержания и средств воспитания социальной ситуации, в которой организуется воспитательный процесс. Задачи воспитания ориентированы на реальные социально-экономические условия и предполагают формирование у молодых людей прогностической готовности к реализации разнообразных социальных задач. Реализация этого принципа возможна только на основе учёта разнообразного влияния социальной среды. Условиями реализации данного принципа являются:

- взаимосвязь воспитательных задач и задач социального развития демократического общества;
- координация взаимодействия социальных институтов, оказывающих влияние на личность воспитанника;
- обеспечение комплекса социально-педагогической помощи молодежи;
- ориентация педагогического процесса на реальные возможности социума;
- учёт разнообразных факторов окружающей социальной среды (национальных, региональных, типа поселения, особенностей учебного заведения и т.д.);
- коррекция воспринимаемой обучающимися разнообразной информации, в том числе и информации от средств массовых коммуникаций.

Принцип индивидуализации воспитания предполагает определение индивидуальной траектории социального развития каждого воспитанника, выделение специальных задач, соответствующих его индивидуальным особенностям. Определение особенностей включения обучающихся в различные виды деятельности, раскрытие потенциалов личности, как в учебной, так и во внеучебной работе, предоставление возможности каждому обучающемуся для самореализации и самораскрытия. Условиями реализации принципа индивидуализации являются:

- мониторинг изменений индивидуальных качеств в ребёнке;
- определение эффективности влияния фронтальных подходов на индивидуальность ребёнка;
- выбор специальных средств педагогического влияния на каждого ребёнка;
- учёт индивидуальных качеств молодого человека, его сущностных сфер при выборе воспитательных средств, направленных на его развитие;
- предоставление возможности обучающимся для самостоятельного выбора способов участия во внеучебной деятельности, а также выборе сферы дополнительного образования.

Принцип социального закалывания предполагает включение воспитанников в ситуации, которые требуют волевого усилия для преодоления негативного воздействия социума, овладения определенными способами этого преодоления, адекватными индивидуальным особенностям человека, формирования социального иммунитета, стрессоустойчивости, рефлексивной позиции.

Существуют различные мнения об отношении к молодым людям в процессе воспитания. Несомненно, педагоги должны заботиться о благополучии юноши или девушки, стремиться к тому, чтобы они были удовлетворены своим статусом, своей деятельностью, могли в наибольшей степени реализовать себя в системе социальных отношений. При этом решения данных задач осуществляются по-разному, в широком диапазоне: от педагогической опеки, базирующейся на авторитарном стиле воздействия, до полного отстранения от регулирования отношений воспитанника с окружающей средой.

Постоянный комфорт отношений приводит к тому, что человек не может приспособиться к отношениям более сложным, менее для него благоприятным, при этом некоторые благоприятные отношения воспринимаются им как должные, как типичные, как обязательные. Формируется так называемое социальное ожидание благоприятных отношений как нормы. Однако в обществе, в системе социальных отношений существуют или в равном количестве, или даже в преобладании неблагоприятные факторы, воздействующие на человека. (Например, подростки могут попасть под влияние преступного мира, не зная, как сопротивляться тем влияниям, которые этот мир оказывает на них).

В работах Махатмы Ганди мы встречаем термин «*социальные прививки*», которые понимались им как постепенное познание ребёнком отрицательных сторон жизни общества и выработка своеобразного иммунитета на негативные явления. Они предполагают: познание физического страдания, духовной опустошенности, преодоление болезни, страха, непротivление злу насилием.

Условиями реализации принципа социального закаливания являются:

- включение молодых людей в решение различных проблем социальных отношений в реальных и имитируемых ситуациях (социальные пробы);
- диагностирование волевой готовности к системе социальных отношений;
- стимулирование самопознания молодыми людьми в различных социальных ситуациях, определения своей позиции и способа адекватного поведения в различных ситуациях;
- оказание помощи молодым людям в анализе проблем социальных отношений и вариативном проектировании своего поведения в сложных жизненных ситуациях.

Принцип создания воспитывающей среды требует организации в учебном заведении таких отношений, которые бы формировали социальность ребёнка. Прежде всего необходимо отметить важную роль идеи о единстве коллектива учебного заведения – педагогов и обучающихся, сплочении этого коллектива. В каждой учебной группе, в каждом объединении должно формироваться организационное и психологическое единство (интеллектуальное, волевое и эмоциональное). Создание воспитывающей среды предполагает взаимную ответственность участников педагогического процесса, сопереживание, взаимопомощь, способность вместе преодолевать трудности. Этот принцип также означает, что в школе и социальном окружении доминируют творческие начала при организации учебной и внеучебной деятельности, при этом творчество рассматривается учащимися, студентами и педагогами как универсальный критерий оценки личности и отношений в коллективе.

Реализация этого принципа возможна при следующих условиях:

- выделении доминирующей цели коллектива, объединяющей педагогов и обучающихся;
- определении ведущей деятельности, являющейся значимой для всех членов коллектива;
- формировании позитивного отношения к творчеству;
- неповторимости учебного заведения (каждый лицей, колледж, ВУЗ должен иметь своё «лицо»);
- наличии отношений «ответственной зависимости» (А.С. Макаренко) в среде педагогов и обучающихся.

Третья группа принципов определяет требования к взаимодействию воспитателей и воспитанников. В эту группу принципов входят: принцип развивающей социальной интеракции, принцип стимулирования саморазвития человека, принцип нравственного саморегулирования, принцип самоактуализации ситуации, принцип эмпатийного взаимодействия, принцип вариативности.

Принцип развивающей социальной интеракции предусматривает организацию такого педагогического процесса, при котором учитываются закономерности онтогенеза (возрастного развития), активизируются собственные ресурсы человека для придания объективной ситуации субъективного значения, необходимого для самостоятельного и ответственного решения актуальных и перспективных проблем жизни.

Принцип стимулирования саморазвития человека в качестве основного требования предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса являются осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой. Важнейшими условиями реализации данного принципа является обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Принцип нравственного саморегулирования предполагает педагогическую помощь юношам и девушкам в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Она предполагает знакомство молодых людей с нормами общечеловеческой морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную коррекцию собственных поступков.

Принцип самоактуализации ситуации предполагает, что каждое событие должно содержать ситуационную доминанту, которая представляет собой актуализированное внутреннее состояние человека, определяющее то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке.

Этот принцип требует оказания помощи обучающемуся в анализе события, определении в нём главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

Принцип эмпатийного взаимодействия рекомендует создание такого социального пространства совместного бытия педагога и воспитанника, в условиях которого формируются система ценностных ориентаций и субъективный образ мира, осваиваются продуктивные способы взаимодействия с социумом.

Принцип вариативности предполагает дифференцированное включение юношей и девушек в социально-педагогические ситуации, с одной стороны, уменьшающие негативные переживания, а с другой – способствующие появлению новых переживаний и сопереживаний, формирующие ценностные ориентации и расширяющие экзистенциальный опыт.

Представленные комментарии сущности и целей воспитания, перечисленные педагогические принципы можно рассматривать в качестве комплекса необходимых требований к взаимодействию мастера, классного руково-

дителя с другими представителями педагогического сообщества в современном профессиональном образовательном учреждении.

§5. МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Метод воспитания (от греческого «методос» – путь) – это способ реализации целей воспитания. Под методами воспитания понимаются способы взаимодействия педагогов и обучающихся, в процессе которого происходят изменения в уровне развития качеств личности воспитанников.

Достижение целей воспитания осуществляется, как правило, в процессе реализации совокупности методов. Сочетание этих методов в каждом случае адекватно поставленной цели и уровню воспитанности молодых людей. Выбор такой совокупности и правильное применение методов воспитания – вершина педагогического профессионализма.

Каждый метод реализуется различно в зависимости от опыта педагога и его индивидуального стиля профессиональной деятельности. Различия в реализации метода характеризуются приемами воспитания, которые являются частью общего метода и представляют собой конкретное действие педагога. В отдельных случаях воспитатель приходит к новым нетрадиционным решениям, применив изобретенные им самим или позаимствованные у коллег приемы.

Задача совершенствования методов стоит постоянно, и каждый воспитатель в меру своих сил и возможностей ее решает, внося в разработку общих методов свои частные изменения, дополнения, соответствующие конкретным условиям воспитательного процесса. В основном эти изменения и представляют собой новые или впервые применяемые данным педагогом приемы воспитания. В связи с этим иногда метод определяют как систему приемов, используемых для достижения поставленной цели.

Классификация методов воспитания

Можно условно выделить группы методов *прямого и косвенного педагогического влияния*. Методы прямого педагогического влияния предполагают немедленную или отсроченную реакцию обучающегося и его соответствующие действия, направленные на самовоспитание. Методы косвенного педагогического влияния предполагают создание такой ситуации, такую организацию деятельности, в которые включается воспитанник, при этом формируется соответствующая установка на самосовершенствование, на выработку определенной позиции в системе его отношений с педагогами, товарищами, обществом.

По характеру воздействия на обучающегося методы воспитания делят на *убеждение, упражнения, поощрение и наказание* (Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Ф.Ф. Королев и др.). В данном случае общий признак «характер метода» включает в себя направленность, применимость, особенность и некоторые другие стороны метода.

В настоящее время наиболее распространенной является классификация методов воспитания И.Г. Щукиной на основе направленности – интегративной характеристики, включающей в себя в единстве целевую, содержатель-

ную и процессуальную стороны методов воспитания. Она выделяет три группы методов:

- методы формирования сознания (рассказ, объяснение, разъяснение, лекция, этическая беседа, увещание, внушение, инструктаж, диспут, доклад, пример);
- методы организации деятельности и формирования опыта поведения (упражнение, поручение, воспитывающие ситуации);
- методы стимулирования (соревнование, поощрение, наказание).

По нашему мнению, в педагогической литературе произошла подмена понятий. Методами называют часто формы воспитания (рассказ, беседа) или совокупность методов (формирование общественного мнения).

Методов на самом деле значительно меньше, чем то количество, что сегодня перечисляется в литературе. Воспитание можно уподобить сочинению музыки. Различные мелодии, даже самые сложные, сочиняются при помощи только семи нот. При этом хорошая и плохая музыка также получается при сочетании этих же нот, все зависит от профессионализма и таланта композитора.

Воздействия педагога, направленные на воспитание обучающегося, призваны вызвать соответствующее ему действие воспитанника, направленное на самовоспитание. Отсюда следует, что методы воспитания бинарные. Бинарные методы воспитания предполагают выделение пар методов «воспитания-самовоспитания». Каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличаются один от другого тем, на какую сферу человека они оказывают доминирующее воздействие.

Все методы оказывают совокупное воздействие на все сущностные сферы человека. Однако каждый метод воспитания и соответствующий ему метод самовоспитания отличается один от другого тем, на какую сущностную сферу человека они оказывают доминирующее воздействие (см. табл. 5).

Таблица 5.

Классификация методов воспитания

СУЩНОСТНАЯ СФЕРА	ДОМИНИРУЮЩИЙ МЕТОД ВОСПИТАНИЯ	МЕТОД САМОВОСПИТАНИЯ
Интеллектуальная	Убеждение	Самоубеждение
Мотивационная	Стимулирование	Мотивация
Эмоциональная	Внушение	Самовнушение
Волевая	Требование	Упражнение
Саморегуляция	Коррекция	Самокоррекция
Предметно-практическая	Воспитывающие ситуации	Социальные пробы
Экзистенциальная	Метод диллем	Рефлексия

Методы воздействия на интеллектуальную сферу: для формирования взглядов, понятий, установок используются методы *убеждения*. Убеждение предполагает разумное доказательство какого-то понятия, нравственной позиции, оценки происходящего. Воспринимая предложенную информацию, обучающиеся воспринимают не только понятия и суждения, сколько логичность изложения педагогами своей позиции. При этом обучающиеся, оценивая полученную информацию, или утверждают в своих взглядах, позициях, или корректируют их. Убеждаясь в правоте сказанного, обучающиеся формируют свою систему взглядов на мир, общество, социальные отношения.

Убеждение как метод в воспитательном процессе реализуется через различные формы, в частности, сегодня используются отрывки из различных литературных произведений, исторические аналогии, библейские притчи, басни. Создаются хрестоматии, в которых собран материал для нравственного просвещения обучающихся. Метод убеждения используется также при проведении разнообразных *дискуссий*.

Убеждению соответствует *самоубеждение* – метод самовоспитания, который предполагает, что молодые люди осознанно, самостоятельно, в поиске решения какой-либо социальной проблемы формируют у себя комплекс определенных взглядов. В основе этого формирования лежат логические выводы, сделанные самим воспитанником.

Методы воздействия на мотивационную сферу включают *стимулирование* – методы, в основе которых лежит формирование у обучающихся осознанных побуждений их деятельности. В педагогике в качестве стимулирования распространены такие компоненты метода стимулирования, как *поощрение* и *наказание*.

Поощрением может быть выражение положительной оценки действий воспитанников. Оно закрепляет положительные навыки и привычки. Действие поощрения предполагает возбуждение позитивных эмоций, вселяет уверенность. Поощрение может проявляться в различных вариантах: одобрение, похвала, благодарность, представление почетных прав, награждение. Несмотря на кажущуюся простоту, поощрение требует тщательной дозировки и осторожности, так как неумение использовать этот метод может принести вред воспитанию.

Поощрение должно быть естественным следствием поступка воспитанника, а не следствием его стремления получить поощрение. Важно, чтобы поощрение не противопоставляло обучающегося остальным членам коллектива. Оно должно быть справедливым, как правило, согласованным с мнением коллектива. При использовании поощрения необходимо учитывать индивидуальные качества поощряемого.

Наказание – это компонент педагогического стимулирования, применение которого должно предупреждать нежелательные поступки обучающихся, тормозить их, вызывать чувство вины перед собой и другими людьми.

Известны следующие виды наказания: наложение дополнительных обязанностей; лишение или ограничение определенных прав; выражение морального порицания, осуждения. Перечисленное может реализоваться в различных формах: по логике естественных последствий, наказания-экспромты, традиционные наказания.

Наказание должно быть справедливым, тщательно продуманным и ни в коем случае не должно унижать достоинство воспитанника. Это высокодействующий метод. Ошибку педагога в наказании исправить значительно труднее, чем в любом другом случае, поэтому нельзя торопиться наказывать до тех пор, пока нет полной уверенности в справедливости наказания и его позитивном влиянии на поведение молодого человека.

Нельзя дать каких-либо общих рецептов в решении вопроса о наказании, так как каждый поступок всегда индивидуален. В зависимости от того, кем он совершен, при каких обстоятельствах, каковы причины, побудившие его совершить, наказание может быть очень различным.

Методы стимулирования помогают человеку формировать умение правильно оценивать свое поведение, что способствует осознанию им своих по-

требностей – пониманию смысла своей деятельности, выбору соответствующих им целей, то есть тому, что составляет суть мотивации. Поэтому метод самовоспитания, соответствующий методу стимулирования, может быть определен как метод мотивации.

Методы воздействия на эмоциональную сферу предполагают формирование необходимых навыков в управлении своими эмоциями, обучение управлению конкретными чувствами, пониманию своих эмоциональных состояний и причин их порождающих. Методом, оказывающим влияние на эмоциональную сферу человека, является внушение и связанные с ним приемы аттракции. Внушение может осуществляться как вербальными, так и невербальными средствами. По образному выражению В.М. Бехтерева, внушение входит в сознание человека не с парадного входа, а как бы с заднего крыльца, минуя «сторожа» – критику. Внушать – это, значит, воздействовать на чувства, а через них – на ум и волю человека. Использование этого метода способствует переживанию молодыми людьми своих поступков и связанных с ними эмоциональных состояний.

Процесс внушения часто сопровождается процессом самовнушения, когда молодой человек пытается сам себе внушать ту или иную эмоциональную оценку своему поведению, как бы задавая себе вопрос: «Что бы мне сказали в этой ситуации педагог или сказали родители?»

Методы воздействия на волевою сферу предполагают: развитие у юношей и девушек инициативы, уверенности в своих силах; развитие настойчивости, умения преодолевать трудности для достижения намеченной цели; формирование умения владеть собой (выдержка, самообладание); совершенствование навыков самостоятельного поведения и т.д. Доминирующее влияние на формирование волевой сферы могут оказать методы *требования и упражнения*.

По форме предъявления различаются *прямые и косвенные требования*. Для *прямого требования* характерны императивность, определенность, конкретность, точность, понятные воспитанникам формулировки, не допускающие двух различных толкований. Предъявляется требование в решительном тоне, причем возможна целая гамма оттенков, которые выражаются интонацией, силой голоса, мимикой.

Косвенное требование (совет, просьба, намек, доверие, одобрение и т.д.) отличается от прямого тем, что стимулом действия становится уже не столько само требование, сколько вызванные им психологические факторы: переживания, интересы, стремления воспитанников. Среди наиболее употребительных форм косвенного требования выделяются следующие.

Требование-совет. Это апелляция к сознанию воспитанника, убеждение его в целесообразности, полезности, необходимости рекомендуемых педагогом действий. Совет будет принят, когда воспитанник видит в своем наставнике старшего, более опытного товарища, авторитет которого признан и мнением которого он дорожит.

Требование в игровом оформлении (*требование-игра*). Опытные педагоги используют присущее молодежи стремление к игре для предъявления самых разнообразных требований.

Среди косвенных требований выделяется и *требование доверием*. Когда между воспитанниками и педагогами складываются дружеские отношения, доверие проявляется как естественное отношение уважающих друг друга сторон.

В ряде случаев эффективным оказывается *требование-просьба*. В хорошо организованном коллективе просьба становится одним из наиболее употребляемых средств воздействия. Она основывается на возникновении товарищеских отношений между педагогами и воспитанниками. Сама просьба – форма проявления сотрудничества, взаимного доверия и уважения.

К этой форме требования близка следующая – *требование-намека*, которое успешно применяется опытными педагогами и в ряде случаев почти всегда превосходит по эффективности прямое требование.

Существует и *требование-одобрение*. Вовремя высказанное педагогом, оно действует как сильный стимул.

Требования вызывают положительную, отрицательную или нейтральную (безразличную) реакцию воспитанников. В этой связи выделяются позитивные и негативные требования. Прямые приказания большей частью негативны, так как почти всегда вызывают отрицательную реакцию воспитанников. К негативным косвенным требованиям относятся *осуждения* и *угрозы*. Они обычно рождают лицемерие, двойственную мораль, формируют внешнюю покорность при внутреннем сопротивлении.

По способу предъявления различают *непосредственное* и *опосредованное* требование. Требование, с помощью которого воспитатель сам добивается от воспитанника нужного поведения, называется непосредственным. Требования воспитанников друг к другу, «организованные» воспитателем, – опосредованные требования. Они вызывают не простое действие отдельного воспитанника, а цепочку действий – последующие требования к товарищам.

Приучение – это разновидность педагогического требования. Его применяют тогда, когда необходимо быстро и на высоком уровне сформировать необходимое качество. Нередко приучение сопровождается болезненными процессами, вызывает недовольство. На жестком приучении основываются все казарменные системы воспитания, например, армейская, где этот метод сочетается с наказанием.

Использование приучения в гуманистических системах воспитания обосновывается тем, что некоторое насилие, неизбежно присутствующее в нем, направлено на благо самого человека, и это единственное насилие, которое может быть оправдано. Гуманистическая педагогика выступает против жесткого приучения, противоречащего правам человека и напоминающего дрессировку, и требует по возможности смягчения этого метода и использования его в комплексе с другими, прежде всего игровыми.

Требование существенно влияет на процесс самовоспитания человека, и следствием его реализации являются *упражнения* – многократные выполнения требуемых действий: доведение их до автоматизма. Результат упражнений – устойчивые качества личности – навыки и привычки. Этим качествам в жизни человека принадлежит важная роль. Если бы человек не имел способности к образованию привычки, отмечал К.Д. Ушинский, то он не смог бы продвинуться ни на одну ступень в своем развитии. Использование упражнения признается успешным, когда воспитанник проявляет устойчивые качества во всех противоречивых жизненных ситуациях. Привыкнув, человек умело управляет своими чувствами, тормозит свои желания, если они мешают выполнять определенные обязанности, контролирует свои действия, правильно их оценивает с позицией других людей. Выдержка, навыки самоконтроля, организованность, дисциплина, культура общения – качества, ко-

которые основываются на сформированных воспитанием навыках и привычках.

Методы воздействия на сферу саморегуляции направлены на формирование у молодежи навыков психических и физических саморегуляций, развитие навыков анализа жизненных ситуаций, обучение молодых людей навыкам осознания своего поведения и состояния других людей, формирование навыков честного отношения к самим себе и другим людям. К ним можно отнести метод *коррекции поведения*. Метод коррекции направлен на то, чтобы создать условия, при которых молодой человек внесет изменения в свое поведение, в отношении к людям. Такая коррекция может происходить на основе сопоставления поступка обучающегося с общепринятыми нормами, анализа последствий поступка, уточнения целей деятельности. В качестве модификации этого метода можно рассматривать *пример*. Пример – наиболее приемлемый путь к коррекции поведения обучающихся. Но коррекция невозможна без самокоррекции. Опираясь на идеал, пример, сложившиеся нормы, молодой человек часто может сам изменить свое поведение и регулировать свои поступки, что можно назвать саморегулированием.

Методы воздействия на предметно-практическую сферу направлены на развитие у молодых людей качеств, помогающих человеку реализовать себя и как существо сугубо общественное, и как неповторимую индивидуальность. Методы организации деятельности и поведения воспитанников в специально созданных условиях сокращенно называют *методами воспитывающих ситуаций*. Это те ситуации, в процессе которых воспитанник ставится перед необходимостью решить какую-либо проблему. Это может быть проблема нравственного выбора, выбора способа организации деятельности, социальной роли и др. Воспитатель умышленно создает лишь условия для возникновения ситуации. Когда в ситуации возникает проблема для молодого человека и существуют условия для самостоятельного ее решения, создается возможность *социальной пробы* (испытания), как метода самовоспитания. Социальные пробы охватывают все сферы жизни человека и большинство его социальных связей. В процессе включения в эти ситуации у юношей и девушек формируется определенная социальная позиция и социальная ответственность, которые и являются основой для их дальнейшего вхождения в социальную среду. Модификацией метода воспитывающих ситуаций является *соревнование*, оно способствует формированию качеств конкурентоспособной личности. Этот метод опирается на естественные склонности молодого человека к лидерству, к соперничеству. В процессе соревнования молодой человек достигает определенного успеха в отношениях с товарищами, приобретает новый социальный статус. Соревнование вызывает не только активность обучающегося, но и формирует у него способность к *самоактуализации*, которую можно рассматривать как метод самовоспитания. Обучающийся учится реализовать себя в различных видах деятельности.

Методы воздействия на экзистенциальную (сущностную, бытийную) сферу направлены на включение обучающихся в систему новых для них отношений. У каждого молодого человека должен накапливаться опыт социально полезного поведения, опыт жизни в условиях, формирующих элементы плодотворной ориентации, высоконравственные мотивы, которые позже не позволят ему вести себя непорядочно, бесчестно. Для этого необходима организация работы над собой – «труд души» (В.А. Сухомлинский). В усло-

виях профессиональной школы полезно рассматривать упражнения по формированию у воспитанников способности к суждениям на основе принципа справедливости, еще лучше – решать так называемые дилеммы Л. Кольберга.

Метод дилемм заключается в совместном обсуждении молодыми людьми моральных дилемм. К каждой дилемме разрабатываются вопросы, в соответствии с которыми строится обсуждение. По каждому вопросу молодые люди приводят убедительные доводы «за» и «против». Анализ ответов полезно провести по следующим признакам: выбор, ценность, социальные роли и справедливость.

Использование моральных дилемм как средства развития экзистенциальной сферы, безусловно, продуктивно. По каждой дилемме можно определить ценностные ориентации человека. Дилеммы может создать любой педагог при условии, что каждая дилемма должна: 1) иметь отношение к реальной жизни обучающихся; 2) быть по возможности простой для понимания; 3) быть незаконченной; 4) включать два или более вопроса, наполненных нравственным содержанием; 5) предлагать обучающимся на выбор варианты ответов, акцентируя внимание на главном вопросе: «Как должен вести себя центральный герой?» Такие дилеммы всегда порождают спор в учебной группе, где каждый приводит свои доказательства, а это дает возможность в будущем сделать правильный выбор в жизненных ситуациях.

Методу дилемм среди методов самовоспитания соответствует *рефлексия*, означающая процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия предполагает не только познание человеком самого себя в определенной ситуации или в определенный период, но и выяснение отношений к себе окружающих, а также выработку представлений об изменениях, которые могут произойти.

Таким образом, выделены следующие доминирующие бинарные методы воспитания-самовоспитания: убеждение и самоубеждение (интеллектуальная сфера), стимулирование и мотивация (мотивационная сфера), внушение и самовнушение (эмоциональная сфера), требование и упражнение (волевая сфера), коррекция и самокоррекция (сфера саморегуляции), воспитывающие ситуации и социальные пробы-испытания (предметно-практическая сфера), метод дилемм и рефлексия (экзистенциальная сфера).

Выбор методов воспитания

Особой проблемой является выбор методов воспитания. Нет методов хороших и плохих, ни один метод или прием воспитания не может быть заранее объявлен эффективным или неэффективным без учета тех условий, в которых он применяется.

Какими причинами обусловлено применение того или иного метода или приема? Какие факторы влияют на выбор метода и заставляют воспитателя отдавать предпочтение тому или иному способу достижения цели? Только на первый взгляд и то очень несведущему человеку может показаться, что педагог свободен в выборе методов и определяет пути воспитания произвольно, как ему заблагорассудится. Чем глубже воспитатель понимает причины, по которым он использует те или иные методы, чем лучше знает специфику самих методов и условия их применения, тем правильнее намечает пути воспитания.

На практике всегда стоит задача не просто использовать один из методов, а выбрать оптимальную их совокупность. Выбор такой совокупности – это

всегда поиск оптимального пути воспитания. Что же должно учитываться при выборе методов и приемов воспитания? Прежде всего педагог исходит из цели и актуальных задач воспитания. Именно они определяют, какова должна быть совокупность методов для их решения. Необходимо учитывать возрастные особенности воспитанников. Одни и те же задачи решаются различными методами в зависимости от их возраста.

Большое влияние на выбор методов оказывают индивидуальные и личностные особенности воспитанников. Общие методы, общие программы – лишь канва воспитательного взаимодействия. Необходима их индивидуальная и личностная корректировка. Гуманный воспитатель будет стремиться применять такие методы, которые дают возможность каждой личности развивать свои способности, сберечь свою индивидуальность, реализовать собственное «Я».

Методы и приемы существенно зависят от социального и профессионального окружения, от группы, в которую входит воспитанник, уровня ее сплоченности, от норм отношений, складывающихся в семье и ближайшем социальном окружении. Для выбора метода большое значение имеет уровень квалификации педагогов. Воспитатель выбирает только те методы, с которыми он знаком, которыми владеет. Многие методы сложны, требуют большого напряжения сил.

И, конечно, во многом методы и приемы определяются ожидаемыми последствиями их применения. Выбирая методы, воспитатель должен быть уверен в успехе. Для этого необходимо предвидеть, к каким результатам приведет использование метода.

§6. ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ

В педагогической теории давно существует спор о том, является ли обучение частью воспитания или нужны какие-то специальные средства, чтобы обучение носило воспитывающий характер. Разрешение данного спора в понимании смысла воспитания. Если воспитание предполагает освоение человеком социального опыта, то обучение является главной составляющей воспитания. Если же мы рассматриваем воспитание с позиции освоения человеком комплекса социальных ролей, то в данном контексте обучение лишь способствует этому. И чтобы расширить возможности влияния на этот процесс необходимо в процессе обучения постоянно уделять внимание реализации воспитывающих целей. В последние годы в педагогике в связи с этим подходом распространилось понятие «воспитывающие функции» обучения.

Целостность проявляется в единстве процессов обучения и воспитания: в процессе обучения происходит воспитание, а в воспитании – обучение.

Воспитательные возможности обучения заложены как в содержании изучаемых предметов, так и в методах и формах обучения, то есть охватывают как содержательную, так и процессуальную сторону обучения.

Профессиональное развитие обучающихся профессиональной школы связано с формированием и преобразованием структуры мотивов, которые как внутренние источники активности личности определяют процесс ее профессионального становления. В основе детерминации данного процесса лежит комплекс как внешних, так и внутренних по отношению к индивиду факто-

ров, которые образуют то, что, принято называть социальной ситуацией профессионального развития. Профессиональное развитие определяется тремя группами мотивов: учебно-познавательными, профессиональными и мотивами жизненного пути.

Учебная деятельность – деятельность предметная. Обучающиеся производят разнообразные виды предметной деятельности: наблюдают за предметами и явлениями, решают производственные задачи, слушают объяснение мастера, преподаватели и т.п.

Учебная деятельность, как и деятельность в целом, есть форма активного отношения обучающихся к изучаемому учебному материалу, к своей производственной деятельности. Она начинается не с «пустого места», а на базе некоторой переориентации индивида. Он организует свои «сущностные силы» не в самый момент деятельности, а в период подготовки к ней и направляет их в определенную сторону и на определенную активность. Активность познания – это проявление преобразовательного, творческого отношения обучающегося к объектам его познания. Она предполагает наличие таких моментов, как избирательность подхода к объектам познания, выбор объекта в последующей деятельности, направленной на решение проблемы. Такое понимание учебной деятельности позволяет рассматривать обучающегося как активного субъекта этой деятельности. А это самый главный фактор личностного развития.

Учебная деятельность не может рассматриваться только как форма активности индивида. Это коллективная деятельность объединенных индивидов. Она опосредована педагогическим воздействием, предполагает общение между педагогом и обучающимися, а также между самими воспитанниками.

Организация воспитания в процессе обучения заключается в том, что обучающимся должны быть предоставлены большие возможности для приобретения опыта реализации тех или иных социально-профессиональных функций.

При организации учебной деятельности обучающихся большое значение для их воспитания имеют целенаправленные действия педагога, способствующие созданию условий для освоения молодыми людьми новых отношений. Эти условия возникают в элементарных составляющих этой организации в учебных ситуациях. Ситуация – совокупность обстоятельств, на фоне которых актуализируется какое-либо событие. Событие само по себе не создает ситуацию, она создается сочетанием события с обстоятельствами, так как одно и то же событие на фоне различных обстоятельств даст совершенно различную ситуацию. Ситуация – система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность.

В воспитании в процессе организации учебно-производственной деятельности особое значение имеет учет *ситуативной доминанты* – актуализированного внутреннего состояния человека, посредством взаимодействия его с обстоятельствами внешнего мира (преподавателем, событиями настоящего момента и др.) в конкретный момент.

Среди всех учебных ситуаций особое значение имеют ситуация выбора. При разумном педагогическом управлении она позволяет поставить обучающегося в позицию субъекта деятельности и оказывать развивающее влияние на его личность. В процессе построения процедуры выбора решения, в результате оценки последствий выбора создается основа для объекти-

визации установок и ценностей личности как педагога, так и обучающегося, формируется общая направленность интересов каждой личности.

В учебной деятельности коллективная и индивидуальная работа находятся в органическом единстве и сочетании. В процессе групповой работы обучающиеся контактируют не только с педагогом, но и друг с другом. Каждый обучающийся имеет возможность, не стесняясь, свободно высказывать свои мысли, свое мнение, обсуждать их с равными себе, отстаивать свою точку зрения. Общение в процессе групповой учебно-производственной деятельности удовлетворяет эмоциональную потребность обучающегося, вызывает интерес, положительное отношение к учению.

Индивидуальная работа характеризуется выполнением заданий отдельными учащимися, студентами. Она позволяет дифференцировать цель, мотивацию, содержание, характер, степень трудности учебных заданий, способы действий, темы работы, меру помощи и т.д. Индивидуальная работа может быть различной по степени самостоятельности, творческой активности. Поисковая, эвристическая деятельность, в процессе которой обучающийся строит гипотезы и самостоятельно определяет необходимые способы решения, носит ярко выраженный индивидуальный характер. Содержание, характер, степень трудности задания воспринимаются обучающимся каждый раз по-своему, прежде всего, в зависимости от уровня подготовленности.

Таким образом, в процессе учебной деятельности у обучающихся формируется опыт взаимодействия с другими воспитанниками. Большие возможности для этого предоставляет групповая работа на занятиях, использование различных форм взаимодействия при выполнении учебных заданий.

§7. ВОСПИТАНИЕ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Внеучебная деятельность – интегративное понятие, которая определяет комплекс различных занятий обучающихся, осуществляемых в свободное от учебных занятий время.

Деятельность, организуемая педагогами во внеучебное время, ориентирована на интересы молодых людей, предоставляет им возможность выбора, в большей степени способствует их самореализации и самоопределению.

Внеучебная деятельность помогает удовлетворять разнообразные интересы молодых людей в неформальном общении, клубах, любительских объединениях, кружках.

В свободное от обязательных учебных занятий время обучающиеся выбирают не только формы досуга, но и формы занятий, способствующих углубленному изучению своей будущей профессии.

Основными педагогическими условиями, позволяющими достичь активной включенности молодых людей во внеучебную деятельность являются:

- личностно-ориентированное информационное обеспечение включения молодых людей в разнообразные занятия;
- проектирование обучающимися собственной внеучебной деятельности;
- готовность педагогов к управлению процессом включения обучающихся во внеучебную деятельность.

Примером такой работы является создание разнообразных творческих объединений, волонтерских отрядов, предоставление возможности зани-

маться техническим творчеством, художественной самодеятельностью, работать в Интернете.

Организация внеучебной деятельности обучающихся не ограничивается стенами образовательного учреждения. Внеучебная деятельность организуется также учреждениями дополнительного образования, молодежными общественными организациями, социально-педагогическими комплексами.

Внеучебная деятельность может быть организована специальными центрами, осуществляющими работу с молодыми людьми со специальными нуждами: центрами медико-социальной и психолого-педагогической помощи юношам и девушкам, специальными центрами по профилактике девиантного поведения обучающихся.

Особо необходимо подчеркнуть важность соблюдения принципа добровольности в организации внеучебной деятельности, недопустимость диктата и насилия, формализма.

§8. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

8.1. Социально-педагогическое сопровождение событий в жизни молодежи. Человеческая жизнь представляет собой череду событий. Если мы говорим о социально-педагогическом сопровождении событий как процессе, то мы должны, рассматривая его диалектически, выделить источник его развития, движущую силу и основные этапы.

Как мы уже говорили, целью социально-педагогической деятельности является формирование социальности молодежи. Источником является противоречие между актуальным уровнем социального опыта и недостаточностью его для решения молодым человеком социальной проблемы. Такой недостаток как раз и может быть компенсирован в процессе взаимодействия юноши или девушки с педагогами профессионального образовательного учреждения. Это взаимодействие и является движущей силой данного процесса.

Целесообразно выделить три компонента социально-педагогического сопровождения событий: пропедевтический, актуальный, рефлексивный.

Пропедевтический компонент предполагает подготовку молодых людей к преодолению возможных трудностей в решении возникающих социальных проблем в предстоящих событиях.

Актуальный компонент предполагает конкретную деятельность педагога в период возникновения реальной ситуации, требующей помощи и поддержки профессионалов (педагогов, психологов, организаторов работы с молодежью).

Рефлексивный компонент, или компонент последствий, предполагает осмысление происходящего и проектирование определенных действий в будущем.

Процесс социально-педагогического сопровождения цикличен и включает в себя следующие этапы. Первым является этап *проблематизации*. На этом этапе организаторы обнаруживают и актуализируют вместе с молодым человеком предмет социально-педагогического сопровождения, каковым является проблема, трудность, обида молодого человека. Выявляются его суть,

причины возникновения, обнаруживаются противоречия, формулируется проблема.

На втором, *поисково-вариативном*, этапе осуществляется поиск вариантов решения проблемы и определяется степень участия специалиста по работе с молодежью в этом процессе, а также средства сопровождения.

На третьем, *практическо-действенном* этапе совместно с молодыми людьми совершаются реальные или виртуальные (в случае имитации ситуации) действия, которые приводят молодого человека к решению проблемы.

На четвертом, *аналитическом* этапе участники процесса сопровождения анализируют происходящее, прогнозируют возможность появления новых трудностей и путей их преодоления.

Прежде всего необходимо подчеркнуть важность социально-педагогического сопровождения молодых людей в период осознаваемых ими происходящих событий.

Событие для юного человека может считаться ключевым понятием. Событие является главным элементом человеческой жизни. *Со-бытие. Бытие со мной.* «Со-бытие» есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъектности. Событие – это то обстоятельство или совокупность обстоятельств, которое или которые вызывают эмоциональное отношение к происходящему. Событие становится фактом истории, а по отношению к конкретному человеку – фактом его биографии.

При этом человек сразу чаще всего не может дать адекватную оценку происходящему. Его жизнь можно представить как сложную линию, у которой две крайние точки: рождение и смерть. А между ними происходит множество других событий различной эмоциональной окраски, которые оставляют след в его памяти или проходят бесследно.

Молодой человек, например, с радостью вспоминает день рождения, день знакомства с любимым человеком. Запоминаются и обиды, несправедливые наказания, болезни, смерть близких и другие события, вызвавшие негативные эмоции. Но только значимое событие может оказывать существенное влияние на развитие человека.

Все события, которые происходят с молодыми людьми или вокруг них, можно классифицировать по разным основаниям. Первое основание для классификации – участники события и место события.

По данной классификации к первой группе можно отнести *события вне сферы непосредственных контактов молодых людей с окружающей социальной средой.* К этой группе относятся события, происходящие в мире, стране, регионе, городе, участником которых воспитанник или его близкие не являются. Эти события могут вызывать или не вызывать переживания человека. Такие переживания зависят от многих субъективных и объективных факторов. Можно приблизить данные события, стимулируя активность молодежи в их оценке, представлении.

Вторая группа – *события, произошедшие с людьми, непосредственно контактирующими с молодым человеком.* Такие события могут быть разными по силе воздействия и по характеру отношений молодого человека к этим событиям.

Вторым основанием для классификации может быть степень активности участия в этом событии молодого человека. В контексте этой классификации можно выделить следующие группы событий:

- произошедшие с молодым человеком события, на которые он не может оказать влияния;
- события, в которых молодой человек является активным участником;
- событие, сконструированное самим молодым человеком;
- событие, о котором молодой человек имеет только информацию.

В другой классификации событий за основу может быть взято отношение молодого человека к происходящему событию. В рамках этой классификации выделяются следующие группы событий:

- событие для молодого человека не значимо;
- событие вызывает ситуативные эмоции;
- событие вызывает достаточно длительные переживания;
- событие, которое вызывает стресс.

Возможна классификация событий по их длительности. Условно можно выделить такие группы:

- событие, краткое по времени (час, день);
- событие, среднее по длительности (до десяти дней);
- длительное событие (более десяти дней, до месяца);
- событие, которое стало текущей жизнью.

Социально-педагогическое сопровождение предполагает не только помощь и поддержку молодому человеку в период события, но и конструирование событий его жизни.

Социально-педагогическое сопровождение молодого человека в период события предполагает реализацию комплекса целенаправленных последовательных педагогических действий, обеспечивающих включенность молодого человека в данное событие и стимулирующих его саморазвитие на основе рефлексии происходящего.

Первой функцией педагогического сопровождения является обеспечение включенности в событие.

Включенность – личностное состояние по отношению к событию, несущее в себе объективный и субъективный компоненты. Объективным компонентом является участие молодого человека в событии, субъективным – отношение его к событию. Чем больше включенность молодого человека в событие, тем больше его воспитательный потенциал.

Второй функцией является *стимулирование саморазвития на основе рефлексии*. В этом плане деятельность специалиста по работе с молодежью должна быть направлена на формирование мотивов как на осознание происходящего, его отражение, так и на поиск путей самосовершенствования.

Стимулирование саморазвития человека предполагает формирование мотивов самообразования и самовоспитания. Важными чертами данного процесса является осознанность и целенаправленность процесса самосовершенствования человека, его самопознание и определение своих потенциалов и направлений работы над собой.

При этом важно обучение воспитанников способам самопознания, рефлексии, планирования жизненных событий.

Создание условий для нравственного саморегулирования предполагает педагогическую помощь молодым людям в осуществлении нравственной экспертизы происходящих событий на основе сформированных норм отношений и поведения. Такая помощь может оказываться организатором работы

с молодежью совместно с педагогами, психологами, священнослужителями, социальными работниками.

Эта помощь включает обсуждение с молодыми людьми норм морали и обучение их нравственному поведению. Важно при этом стимулировать нравственную самооценку и нравственную самокоррекцию поступков.

Психологические барьеры определяются как внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям деятельности субъекта, его активности. Решение задачи преодоления психологических барьеров требует обеспечения педагогической помощи в мобилизации ресурсов воспитанника для проявления активности в достижении своих целей. При этом цели человека существенно зависят от понимания им смысла своей жизни.

Организаторы работы с молодежью, реализуя эту задачу, должны создать условия для проявления молодыми людьми волевых усилий в достижении ими поставленных целей деятельности и стимулировать позитивное эмоциональное состояние, когда эти цели достигнуты.

Актуализация ситуации предполагает, что каждое событие должно содержать *ситуационную доминанту* – актуализированное внутреннее состояние человека, – определяющую то в содержании данного события, что является для него значимым и выражается в его эмоциональной оценке. Этот принцип требует оказания помощи молодому человеку в анализе события, определении в нем главного и второстепенного. При этом очень важно в деятельности и общении выделить ту часть события, которая обладает большим потенциалом для решения педагогической задачи.

Ситуационная доминанта тесно связана с эмоциональной оценкой происходящего и поэтому предполагает развитие эмоциональной сферы человека.

Технология педагогического сопровождения должна включать в себя анализ события, выявление его воспитательного потенциала, акцентирование внимания на тех сторонах события, которые могут оказать позитивное влияние на молодых людей, нейтрализовать негативное влияние, стимулировать рефлексивное отношение молодого человека к происходящему.

К наиболее эффективным приемам социально-педагогического сопровождения молодежи можно отнести следующие.

Приемы открытой педагогической поддержки и сотрудничества:

- поощрение, похвала, одобрение;
- просьба, стимулирование к деятельности;
- доверие, авансирование личности;
- поощрение, упоминание об ошибках;
- проявление сопереживания, сочувствия, огорчения;
- ожидание лучших результатов;
- вовлечение в интересующую деятельность.

Приемы скрытой педагогической поддержки:

- безадресное упоминание об ошибках;
- мнимое, деланное безразличие, переключение внимания;
- выполнение какого-либо дела вместо воспитанника;
- намек, предположение, высказанное без адреса;
- изменение задания, поручения;
- обсуждение (анализ) жизненных ситуаций;
- стимулирование состязательности.

Таким образом, социально-педагогическое сопровождение является важнейшим компонентом в деятельности организатора работы с молодежью, в процессе реализации которого молодым людям может быть оказана поддержка в преодолении трудностей социализации, в преодолении личностных кризисов и в выборе правильного решения в сложных жизненных ситуациях.

8.2. Профилактика девиантного поведения в молодежной среде. Профилактика девиантного поведения – это «протягивание руки» человеку, который попал в «болото неправильного поведения».

Девиация (от латинского *deviatio* – «отклонение») является одной из сторон всеобщего понятия изменчивости, свойственной окружающему нас миру. Девиантное поведение традиционно рассматривают как социальное отклонение, характеризуют его как отступление от существующих социальных норм, их нарушение.

Девиантное поведение молодежи – это отклоняющееся от принятых в данном обществе, социальной среде, ближайшем окружении, группе социально-нравственных норм и ценностей, нарушение процесса усвоения и воспроизводства этих норм и ценностей, а также саморазвития и самореализации человека в том обществе, к которому он принадлежит.

Следует отметить, что отклоняющееся поведение, вступающее в противоречие с установившимися в обществе образцами, стереотипами, может иногда сочетаться с относительно хорошим знанием нравственных норм, что свидетельствует о необходимости целенаправленного формирования нравственных привычек. Данное положение особенно актуально для юношей и девушек, отклоняющееся поведение которых нередко служит средством самоутверждения, выражением протеста против реальной или кажущейся несправедливости.

Под влиянием объективных условий и субъективных моментов каждый человек вырабатывает и реализует индивидуальную систему норм, которая частично может совпадать с существующими в обществе представлениями о нормах, а частично может противоречить им. Из всей совокупности социальных норм человек усваивает лишь часть из них, те, которые из общественного сознания перешли в индивидуальное сознание, осознаны им как необходимые.

Выделяют два уровня отклоняющегося поведения:

1-й уровень – докриминогенный: мелкие проступки, нарушение норм морали, правил поведения в общественных местах, уклонения от общественно-полезной деятельности, употребление алкогольных, наркотических, токсических средств, разрушающих психику, и другие формы поведения, не представляющие опасность окружающим;

2-й уровень – криминогенный: действия и поступки, выражающиеся в преступных административно или уголовно-наказуемых деяниях.

Молодой человек может подвергаться воздействию прямых и косвенных десоциализирующих влияний со стороны ближайшего окружения. Прямые десоциализирующие влияния наблюдаются при прямой демонстрации образцов девиантного поведения; косвенные десоциализирующие влияния могут быть обусловлены разнообразными факторами социально-психологического, психолого-педагогического, социально-педагогического характера.

Профилактика девиантного поведения в молодежной среде является важнейшей задачей педагогического коллектива профессиональной школы.

Одно из направлений профилактики можно назвать *запретительным*. Оно обычно реализуется через систему морализирования по поводу того, что те или иные девиации – это нарушение всевозможных существующих в обществе социально-нравственных, этических и других норм, либо через систему мер, связанных с запугиванием человека. Этот механизм воздействия на молодежь реализуется через идею пропаганды последствий тех или иных видов девиации. Нужно отметить, что этот этап профилактики Соединенные Штаты Америки и многие страны Западной Европы прошли в 1950–1970 гг. В России подобная практика осуществлялась вплоть до 1985 г. Низкая эффективность подобной профилактики доказана на практике.

Следующее направление можно назвать *информационным*. Оно в различных аспектах популярно в наши дни. Молодым людям довольно много рассказывают о вреде наркотиков, о механизме действия их на организм человека, о последствиях употребления различных психоактивных веществ, о вреде пьянства и алкоголизма, о последствиях необдуманных противоправных действий, о вреде проституции для здоровья женщины или мужчины.

Следующее направление профилактики – это *пропаганда здорового образа жизни* и реализация различных программ укрепления здоровья. В ходе такой работы по укреплению здоровья поощряется развитие альтернативных привычек (занятия спортом, активный досуг без табака и алкоголя, обособленный и здоровый режим труда и питания и т.п.), которые могут стать барьером, препятствующим поведению, наносящему вред здоровью и служить альтернативой девиантных проявлений в молодежной среде.

Практика реализации данного направления доказала свою эффективность.

Следующее направление – *личностно-ориентированное*, базируется на экзистенциальном подходе к воспитанию человека. Механизм реализации данного направления нацелен на то, чтобы, используя различные формы занятий, сформировать у молодого человека навыки самостоятельного принятия решений, умения решить возникающие проблемные ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в стрессовой ситуации, умения противостоять давлению группы, умения разрешать конфликтные ситуации.

Для обеспечения действенности этого направления существуют различные программы. Их общая цель – научить человека управлять собой и объективно оценивать свои действия и поступки, развить веру человека в свои силы и возможности, достигнуть социально значимых результатов в жизни.

Каждый подход имеет те или иные положительные стороны, но имеется и определенный отрицательный опыт реализации их в практике. И, наверное, это естественно, поскольку универсального подхода к организации профилактики девиантных проявлений в молодежной среде быть не может.

В рамках экзистенциального подхода к воспитанию молодежи важно формирование рефлексивной позиции молодого человека. Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, который предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта.

Рефлексия рассматривается также и как механизм понимания – осмысление субъектом того, какими средствами он реализовал свои цели в деятельности, в общении, в поведении. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании.

Под рефлексивной позицией молодого человека мы понимаем осознанную, устойчивую систему его отношений к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющуюся в соответствующем поведении и поступках.

Зрелость рефлексивной позиции характеризуется непротиворечивостью и относительной стабильностью. Формирование рефлексивной позиции начинается с изучения внутренних потенциальных возможностей конкретного человека, сферы его интересов и потребностей.

Формирование рефлексивной позиции молодежи является тем компонентом профилактической работы, который опирается на осмысление человеком своего бытия и проектирование своего будущего.

Для эффективной профилактики девиантного поведения молодежи необходимо выделить те трудности, которые наиболее часто служат причиной девиантного поведения молодых людей. К ним можно отнести:

- напряженные взаимоотношения с родителями, педагогами, другими представителями старшего поколения;
- напряженные взаимоотношения с друзьями, однокурсниками, другими сверстниками;
- проблема самоотношения, самопонимания;
- формирование социально неодобряемых жизненных ориентиров, идеалов, «кумиров», ценностей;
- внутреннее («психологическое») одиночество, невыраженность и непонятность другими;
- поиск свободы через бегство от давления, правил, норм, требований, испытание себя и других, поиск границ возможного;
- поиск комфортного существования, эмоционального благополучия;
- отсутствие позитивных жизненных устремлений и целей;
- обида «на судьбу», конкретных людей за собственные трудности;
- переживание собственной неудачливости, проблемности, отсутствие волевого контроля и способности к самообладанию и обладанию ситуацией;
- неорганизованность;
- зависимость от других, слабость своего «я»;
- трудности в обучении;
- отсутствие адекватных средств и способов поведения в трудных ситуациях;
- трудный характер – наличие «неудобных» черт характера: обидчивости, агрессивности, расторможенности и т.д.;
- отсутствие чувства безопасности, поиск защиты или защитника;
- чувство «вины», стыда за неблагополучных родителей (низкий материальный достаток, безработица и т.д.), отсутствие уважения к родителям.

Можно выделить следующие компоненты социально-педагогической помощи молодым людям: *диагностический, консультационный, практический, прогностический*.

Диагностический компонент – это выявление причин отклонений в поведении молодого человека, выбор оптимальных психолого-педагогических средств воздействия на него и создание благоприятных социальных условий для решения имеющихся проблем.

Консультационный компонент связан с организацией процесса консультирования молодых людей, проявляющих девиации. Целью социально-

педагогического консультирования является создание культурно-продуктивной личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения, анализировать ситуацию с разных точек зрения, корректировать свое поведение, соотносить его с нормами и принципами поведенческих реакций, принятых в данном обществе. Обеспечение консультационного компонента социально-педагогической и психологической помощи молодым людям с девиантным поведением включает в себя ряд этапов:

- подготовка к консультированию, формирование у молодого человека установки на сотрудничество;
- установление контакта и построение доверительного диалога;
- исследование и анализ проблемной ситуации, в которой находится молодой человек;
- постановка целей и принятие их молодыми людьми;
- поиск решений и выхода из сложившейся ситуации;
- подведение итогов консультационной работы.

Практический компонент предполагает выбор и реализацию конкретных мер и форм помощи нуждающимся в ней молодым людям. Ориентиром в реализации практического компонента социально-педагогической помощи молодым людям с девиантным поведением могут служить следующие правила.

1. *Правило превентивности.* Всегда легче предупредить, чем исправлять, поэтому необходимо сохранять доверительные отношения с молодым человеком, отмечать малейшие отклонения в его поведении с целью предупредить их развитие. Лучшим способом предупреждения является оказание помощи в реализации основных потребностей молодого человека: любви, безопасности, внимании, самоутверждении. Важно также содействовать формированию волевых, моральных, интеллектуальных, духовных качеств, обеспечивающих устойчивость человека. Самоопределившийся человек с собственным духовно-моральным стержнем вряд ли попадет под влияние негативных форм и образцов поведения.

2. *Правило гибкости.* Использование различных форм, способов и стратегий практической работы в зависимости от конкретного случая и контекста работы.

3. *Правило индивидуального подхода.* Любая мера помощи будет настолько эффективной, насколько она учитывает уникальность и неповторимость человека. Подходить индивидуально означает выявить причины отклоняющегося поведения, их природу, действительные психологические механизмы, лежащие в основе девиаций молодежи, выбрать соответствующие данному индивидуальному случаю способы и методы работы осуществлять обратную связь и вносить коррективы в реализуемую стратегию действия по мере необходимости.

4. *Правило разумного компромисса.* Добиваясь изменений в поведении молодого человека, необходимо стремиться к разумному компромиссу. Следование данному правилу, с одной стороны, предполагает понимание того, что абсолютный идеал недостижим, а с другой – любые изменения должны созидать, а не разрушать личность юноши или девушки.

5. *Правило привлекательной альтернативы.* Практический компонент социально-педагогической помощи молодым людям с девиантным поведением, направленный на изменение данного поведения, должен сопровождать

даться выработкой и закреплением привлекательной альтернативы. Важно, чтобы молодой человек не просто осознал негативность своих поведенческих реакций, но и выработал формы альтернативного поведения.

6. *Правило субъектного взаимодействия с молодым человеком.* Помочь молодому человеку изменить свое поведение можно лишь в том случае, когда молодой человек будет не объектом оказания помощи, а активным субъектом этого процесса.

Прогностический компонент предполагает определение потенциальных возможностей развития девиантного поведения как у группы молодежи, так и у конкретного молодого человека на основе познания природы этого поведения, его закономерностей, прошлого и настоящего состояния.

Осуществляя прогнозирование девиантного поведения молодежи, необходимо собрать исчерпывающую информацию: во-первых, об особенностях проявления различных видов девиаций в молодежной среде; во-вторых, об объективных и субъективных факторах, которые, с одной стороны, провоцируют девиантные отклонения в поведении молодых людей, с другой – уменьшают и нейтрализуют эти проявления. Прогнозирование может быть следующих видов: прогнозирование отклоняющегося поведения обучающихся в целом или общее прогнозирование; прогнозирование индивидуальное, в отношении конкретного молодого человека; прогнозирование групповое, когда мы имеем дело с групповыми девиациями. Можно также осуществлять прогнозирование отдельных видов девиаций.

Таким образом, педагоги профессиональной школы, используя комплекс средств, могут создать свою собственную систему профилактики девиантного поведения в молодежной среде, учитывая специфику молодежной группы, особенности социума и потенциал взаимодействия с различными социальными институтами.

8.3. Социально-педагогическая работа с неформальными молодежными группами и объединениями. В каждый период развития общественных отношений в молодежной среде возникают предпосылки для возникновения специфической субкультуры. *Субкультура вообще* – это понятие, которое можно охарактеризовать так:

– совокупность некоторых негативно интерпретированных норм и ценностей традиционной культуры, функционирующей в качестве культуры определенного слоя общества;

– особая форма организации людей (чаще всего молодежи), автономное целостное образование внутри господствующей культуры, определяющее стиль жизни и мышления ее носителей, отличающееся своими обычаями, нормами, комплексами ценностей и даже институтами;

– трансформированная профессиональным мышлением система ценностей традиционной культуры, получившая своеобразную мировоззренческую окраску.

Главной характерной особенностью *молодежной субкультуры* является ее обособленность, отстраненность, часто демонстративная, эпатажная, от культурных ценностей старших поколений, национальных традиций. В массовом сознании восприятие молодежной субкультуры часто имеет негативный характер. На этом фоне молодежная субкультура со своими специфическими идеалами, модой, языком, искусством все чаще ложно оценивается как контркультура.

Другой характерной особенностью современной молодежной субкультуры является преобладание потребления над трудом, учением, творчеством. Это весьма негативная особенность, потому что по-настоящему приобщение к культурным ценностям происходит лишь в активной самостоятельной культуротворческой деятельности.

Третьей характерной особенностью молодежной субкультуры можно назвать ее «авангардность», устремленность в будущее, часто – экстремальность. Зачастую эти черты сочетаются с отсутствием серьезного фундамента исторических и культурных традиций.

В молодежной среде появились новые тенденции в понимании культуры. Признавая объективное существование историко-культурных ценностей, национальных культурных традиций, молодежь тем не менее не проявляет активности в их освоении, считая это проблемой второстепенной, не имеющей практической значимости в реальном социально-политическом и историческом контексте, уделяет больше внимания имиджевым технологиям, не имеющим глубоких культурных основ.

В педагогическом аспекте молодежную субкультуру можно рассматривать с позиции появления, формирования и функционирования неформальных молодежных объединений и социально-педагогической работы специалистов с ними.

Следует заметить, что большинство социальных движений в момент их зарождения носит неформальный характер и лишь по мере развития происходит их постепенная институционализация и формализация. Отдельные движения вообще не принимают форму социального института, обладающего специфическими нормами и санкциями, и основываются лишь на единых ценностях и целях (религиозные, моральные и т.п.). Другие, наоборот, довольно динамично формируются в политические партии, утрачивая свой неформальный характер.

Генезис неформальных движений связан с возникновением в обществе кризисных ситуаций, социальных конфликтов, недовольства, дезорганизации, переоценки прежней системы ценностей, побуждающих определенную часть общества искать формы самореализации, а затем по мере возрастания напряженности объединяться в движениях. Социальные движения тесно взаимодействуют с массовым общественным сознанием, находясь под его непосредственным воздействием, ориентируясь на него, апеллируя к нему и оказывая на него в свою очередь существенное и весомое влияние.

Что касается определения понятия «неформальное объединение», то в различных источниках можно встретить самые разнообразные подходы к интерпретации этого социального явления. Отличительной особенностью неформальных объединений является отсутствие официальной, например, государственной регистрации; их самоорганизация (первоначально); стихийное (основанное на желании и взаимном договоре участников группы) возникновение общегрупповой символики, правил, норм, ценностей и целей деятельности группы.

Неформальное молодежное объединение – своеобразное культурное течение, включающее в себя большое количество молодых людей, существующее на протяжении нескольких десятилетий, часто имеющее международный характер. Неформальные объединения для молодежи есть способ свободного самовыражения, неограниченного проявления инициативы и бес-

контрольного со стороны старших общения. Они могут принимать большие или меньшие количественные размеры, носить характер нездоровой эпидемии, иметь как социально значимые или индифферентные, так и асоциальные цели.

Направленность неформальных молодежных объединений представлена широким спектром: от явно асоциальных группировок до вполне безобидных и законопослушных. Различные неформальные молодежные объединения имеют свою идеологию, специфику типичных видов деятельности, символику одежды, сленг и т.п.

Неформальные молодежные объединения следует отличать от таких смежных образований, как неформальная группа, неформальная группировка и неформальная организация.

Неформальная группа – группа, деятельность которой определяется прежде всего активностью ее членов, а не инструкциями каких-либо инстанций. Неформальные группы играют важную роль в жизни молодежи, удовлетворяют их информационные, эмоциональные и социальные потребности: дают возможность узнать то, о чем не так просто поговорить со взрослыми, обеспечивают психологический комфорт, учат выполнению социальных ролей. Обычно неформальная группа насчитывает от 3–5 до нескольких десятков человек. Контакты ее членов носят ярко выраженный личностный характер. Эта группа не всегда имеет четкую организацию, чаще порядок основан на традиции, уважении и авторитете. Факторами ее сплочения служат симпатии, привычки, интересы ее членов. Она имеет одного или нескольких неформальных лидеров. Основной формой деятельности является общение членов группы, которое удовлетворяет потребности в психологическом контакте.

Как правило, молодые люди в возрасте от 14 до 20 лет общаются в небольших контактных группах по 5–10 человек, часто относят себя к сторонникам того или иного течения, которое характеризуется определенными признаками: возрастной и социальной принадлежностью, формой организации, направленностью. Так, по направленности группы бывают просоциальными, асоциальными, антисоциальными. Для просоциальных групп характерна социально одобряемая деятельность, например, участие в решении экологических проблем, охране памятников и т.д.

Асоциальные группы стоят в стороне от общественных проблем. Для них характерно наличие более или менее четко выраженного мотива сбора: употребить спиртное, выяснить отношения с соседней группировкой и т. п.

Антисоциальные – это криминальные, в том числе агрессивнорационалистические группы. Особую социальную опасность представляет явный рост националистических молодежно-подростковых организаций – либо неформальных, либо прячущихся за вывеску «патриотической» деятельности.

Принадлежность к той или иной неформальной группе – часто обязательный элемент процесса социализации в подростковом возрасте. Именно входя в ту или иную группу сверстников, подросток имеет возможность осваивать модели межличностного общения, «примерять» на себя разнообразные социальные роли. Общеизвестно, что молодые люди, в силу различного рода причин не имевшие возможности постоянного общения со сверстниками (инвалидность, психологические особенности личности, жизнь в месте, от-

даленном от людей и т.п.), в более позднем возрасте испытывают трудности в создании семьи, в отношениях с сослуживцами, внутриличностные проблемы и т.д. Большинство членов неформальных объединений, в отличие от своих сверстников, не входивших в подобные объединения, характеризуется зрелостью в социальном отношении. Они менее подвержены юношескому инфантилизму, самостоятельно определяют истинность общественных ценностей, гибки в своем поведении в конфликтных ситуациях, обладают волевым характером.

Процесс вхождения подавляющего большинства молодых людей в ту или иную неформальную молодежную группу является процессом последовательного удовлетворения базовых потребностей человека: потребностей в самоутверждении, общении и самореализации. Неформальная среда общения порой является для молодых людей (особенно для «группы риска») единственной сферой социализации.

Для очень большого числа юношей и девушек ценностные ориентации и моральные принципы, проповедуемые значимой для них группой, являются лично значимыми, причем эта значимость намного превосходит в сознании молодого человека «семейные» и «школьные» нормы и ценности.

Под неформальными молодежными объединениями понимается группа людей, имеющих общую деятельность, специфическую систему ценностей и связанную с ней модель поведения, выразительную систему атрибутов, своеобразный стиль общения, определенные ритуалы и особенности ролевого поведения. Неформальные молодежные сначала группы, затем объединения начали появляться в странах Запада в конце 1930-х – начале 40-х гг. Эти группы молодежи стали возникать как открытый протест, связанный с неприятием молодежью сложившихся в стране норм и ценностей, тех или иных экономических, либо политических систем и установок взрослой жизни в отношении молодежи.

Неформальное молодежное движение существует как стихийный, неуправляемый государством процесс, обособленный и противостоящий существующей социальной ситуации. Возникновение и существование этого явления не сводится лишь к особенностям возрастной психологии, оно связано с целым рядом объективных причин.

Условия жизни в целом создают предпосылки для организации молодежи в более или менее крупные группы, движения, объединения, являющиеся спланирующим фактором, формирующие коллективное сознание, коллективную ответственность и общие понятия социально-культурных ценностей.

Чтобы обратить на себя внимание и подчеркнуть исходящий от той или иной группы протест, молодые люди и девушки выбирали для себя экстравагантные формы одежды и прически, те или иные модели поведения, но обязательно привлекающие внимание и вызывающие стремление взрослых как-либо образом на них отреагировать.

В 50-е гг. прошлого века широкое развитие получили неформальные молодежные группы, в которые объединялись поклонники различных течений рок-н-ролла, выражая протест против взрослых по самому широкому кругу проблем от секса до решения политических вопросов.

60-е гг. – пик возникновения объединений на основе увлеченностью бит-музыкой. К середине 60-х возникает массовое и очень серьезное, скорее уже не объединение, а движение молодежи – хиппи. Как протест против жесто-

кости, коррупции и цинизма во взрослой жизни сторонники движения выдвинули свою идею, которую можно выразить следующей фразой: «Творите любовь, а не войну».

70-е гг. – это годы, когда в странах Запада появляются неформальные молодежные объединения, которые проповедуют свободу употребления психоактивных веществ, в первую очередь наркотических, которая, по их мнению, даст свободу человеку от тягот и проблем жизни и поможет разрешить эти проблемы. На этой волне появляются и различные религиозные объединения молодежи, которые скорее и вернее можно назвать сектами.

В 80–90-е гг. распространяются различные объединения молодежи, так называемые «фэн-объединения», – это фанаты тех или иных музыкальных групп, спортивных команд и т.д.

Середина и конец 90-х гг. прошлого века, начало нового XXI в. – это время появления неформальных молодежных объединений ярко выраженной экстремистской и агрессивной направленности. Это «бритоголовые» или как их называют «скинхеды», «рокеры», «бонхеды» и ряд других. Но необходимо подчеркнуть, что включенность молодежи в данные неформальные объединения не всегда является выражением агрессии, жестокости, цинизма, ненависти к окружающему, это может быть лишь средством протеста против наводящих взрослых, общества в целом к проблемам молодежи.

В России неформальные молодежные объединения стали возникать после Великой Отечественной войны. В отличие от объединений молодежи на Западе российская молодежь объединялась в те или иные группы скорее не для выражения протеста, а для удовлетворения потребности в общении, для совместного проведения досуга, а иногда – для выживания в сложные послевоенные годы.

Сегодня в России количество неформальных молодежных объединений ежегодно растет, и в них находят отражение те негативные тенденции, которые характерны и для молодежи США, западноевропейских стран.

Если обратиться к классификации неформальных молодежных объединений, то необходимо отметить, что существуют *антисоциальные* объединения молодежи, для которых характерна антисоциальная направленность деятельности и поведения их членов, и *просоциальные*.

К просоциальным, относятся клубы социальной помощи, экологические, этнические, историко-патриотические объединения и иные формирования.

Среди просоциальных групп особо следует выделить самостоятельные неформальные группы молодежи, которые имеют социально значимое конструктивно-преобразующее начало, свои цели, задачи, программу действия. Это могут быть экологические, культурологические, общественно-политические, охранно-исторические и другие программы, добровольно объединяющие юных единомышленников.

К сожалению, под категорию «антисоциальные» в настоящее время подпадает подавляющее большинство молодежных объединений.

Сам по себе факт формирования молодежных групп – процесс закономерный. Действительно, известно, что для юношей и девушек характерна повышенная потребность в общении со сверстниками, к мнению сверстников молодые люди склонны прислушиваться больше, чем к мнению родителей, педагогов и других представителей старшего поколения.

Неформальные молодежные группы не являются некими статичными образованиями. Им свойственна своя групповая динамика, присуще опреде-

ленное развитие, в результате которого группы с асоциальной направленностью могут перерасти в криминогенные или даже преступные группы.

В педагогической литературе можно встретить следующую типологизацию молодежных субкультур: романтико-эскапистские субкультуры (хиппи, индианисты, толкиенисты, с известными оговорками – байкеры), гедонистическо-развлекательные субкультуры (мажоры, рэйверы, рэперы и т.п.), криминальные субкультуры («гопники», «люберы»), анархо-нигилистические субкультуры (панки, экстремистские субкультуры «левого» и «правого» толка), которые можно также назвать радикально-деструктивными.

К ним, на наш взгляд, можно добавить музыкальные (рокеры, рэйверы, рэперы и т.п.) и возникшую во второй половине 90-х гг. и быстро развивающуюся, расширяющуюся субкультуру той части молодежи, которая употребляет различные психоактивные и наркотические вещества.

В большинстве молодежных субкультур возникают своеобразные родоплеменные отношения. Это в каком-то смысле община, например, панков, байкеров, скинхэдов или «хиппи-племя» со своей мистической взаимосвязью, предметной магией, харизматическими лидерами. Присущую им символику можно рассматривать не только как явление эстетическое, социальное, психологическое, но и как этнографическое – способ выживания и самоорганизации большого числа людей. *Каждая субкультура – явление архаичное по своей организации и всегда постмодернистское по содержанию.* Это своеобразная игра культурными контекстами.

Движение *панков* появилось в Великобритании во второй половине 70-х гг. XX в. Основой идеологии панков, которая проявляется в одежде, морали и культуре является лозунг «Чем хуже – тем лучше!». Демонстративный тип поведения – отличительная черта панков. Общение примитивно, главным образом обсуждаются многочисленные «легендарные» истории о тех или иных эпатажных акциях.

По возрасту панки – преимущественно старшие подростки. В качестве лидеров выступают молодые люди в возрасте 15–17 лет. Желание панка любым путем привлечь к себе внимание окружающих людей, как правило, приводит его к эпатажу, вычурному и скандальному поведению, к использованию шокирующих «нормального» человека предметов в качестве украшений. Это могут быть лезвия бритвы, различных размеров цепочки, булавки, пронизывающие мягкие ткани лица, хрящи, мочки ушных раковин. Прическа – длинный «петушиный» гребень волос от лба до затылка, с большим чубом. Волосы с боков сбриты до гребня. Возможны различные цветовые модификации. В одежде – шокирующее разностилье: холщовая роба на рубашке с жабо, пиджак из искусственной кожи на голое тело, тельняшки, фракобразные куртки с меховыми воротниками и т.д. Широко распространены значки, символизирующие крайнее неуважение к окружающим. Скажем, изображающие открытый рот с высунутым языком, кукиш и тому подобное. Вариаций таких «прикидов» бесчисленное множество. Их цель в данном случае – неприятно поразить «цивильных» людей, внушить им отвращение. Внешний вид панка призван вызывать отвращение, раздражение и негодование окружающих. Разговорная речь удручающе бедна. Клички панков («Свинья», «Крыса», «Гной», «Свищ») своеобразно дополняют внешний облик и стиль межличностного общения.

Металлисты – одна из самых многочисленных категорий неформалов. Во всяком случае их намного больше, чем панков и хиппи, вместе взятых.

Если хиппи и панков можно условно назвать «группами образа жизни» (в них объединяются именно для жизни определенным образом), то металлистов специалисты относят обычно к числу неформальных «групп-сателлитов» (групп, создаваемых на почве интереса к тому или иному феномену общественной жизни, творческой личности, спортивной команде и т.д.). По существу, металлисты – неформальная общность «по интересам», более конкретно – общность, создаваемая любителями определенного направления в рок-музыке.

Металлистами становятся представители самых разных категорий населения – учащиеся, студенты, рабочие и др. Однако в основной массе это все же молодые и не очень образованные люди.

«Поклонники» металлического рока – это, в основном, школьники и учащиеся, выпускники ПТУ, студенты техникумов. Время пребывания в фанклубе обычно год–два, после этого увлечение вытесняется либо житейскими заботами, либо другими интересами. Надо иметь в виду, что сама музыка «хеви металл» – это наиболее экспрессивная, с жестким металлическим рисунком, эмоционально напряженная, неусложненная часть рок-музыки. Поэтому неудивительно, что ее поклонники «рекрутируются», как правило, из тех, кто вырастает в эмоционально обедненной среде, включен в достаточно однообразные виды труда и общения, нередко испытывает дефицит социальной поддержки.

В среде металлистов немало девушек. Правда, тех, кто разбирается в музыке «металла», там встретить чрезвычайно трудно. Это наводит на мысль о том, что предмет увлечения металлистов – не столько рок, сколько металлисты.

Металлисты делятся на несколько категорий. Среди них существует своего рода элита – по-настоящему увлеченные, серьезно интересующиеся музыкой молодые люди. Они обычно проводят свободное время в прослушивании музыкальных произведений, обсуждают различные аспекты предметов своего увлечения. Эта категория мало интересуется атрибутикой. Истинные знатоки «металла» обычно не агрессивны, вполне терпимо относятся к другим неформальным группам и охотно идут на контакты с официальными учреждениями.

Отличной чертой членов группы *байкеров* является неизменное присутствие мотоцикла. Ни у одного байкера язык не повернется назвать мотоцикл техникой. По выражению ребят – это друг, у которого своя внешность, свой голос. То, что мы называем ревом и грохотом, на самом деле – голоса. У одного басовитый, у другого хрипловатый, третий – резкий и отрывистый.

Многие из байкеров не имеют водительских удостоверений. Тем не менее, мотоцикл – одновременно важнейший атрибут байкера, своего рода символ групповой принадлежности, с одной стороны, и средство самовыражения – с другой. Мчась с максимально возможной скоростью по ночным трассам и превышая установленные правилами дорожного движения нормы, байкер обретает особое чувство свободы, кажущуюся независимость. При этом он как бы бросает вызов «официальному миру», который его не понял и не принял, не дал проявить себя.

Рэперов сразу можно отличить от представителей других молодежных неформальных групп по стилю одежды. Они носят широкие штаны, шапки с «рожками», панамы, балахоны и цепочки. Популярная прическа – «дреды». Обычно ходят с большими рюкзаками и плеерами. Увлекаются танцами и

музыкой. Внутри группы всегда выделяются мастера танца и их ученики. В группах рэперов нет никакой идеологии, в них входят только мальчишки-подростки. Особенности личности, которые можно выделить у молодых людей, входящих в группы рэперов, – увлеченность, доходящая до одержимости, неагрессивность, эмпатия по отношению к другим людям, дружелюбность.

«Пацаны» – самые массовые уличные группы подростков. Основой объединения в данные группы является совместное времяпрепровождение. В связи с неорганизованностью досуга эти группы подростков бесцельно ходят по дворам, ищут «приключений». Особенности личности подростков, которые складываются под влиянием общения со сверстниками в данных группах, – агрессивность, вспыльчивость, черствость, эмоциональная расторможенность, взаимовыручка и поддержка, но только сверстников, входящих в состав своей группы.

Выраженных предпочтений нет. Употребляют то, на что есть деньги, и то, что окажется наиболее доступным. Курение в этих группах очень распространено. Многие юноши и девушки нюхают различные токсические вещества. По выражению самих ребят, в их среде есть те, кто «подсел» на клей или таблетки, т.е. прошел стадию проб и экспериментирования и находится на стадии болезни.

Мы назвали лишь некоторые неформальные объединения молодежи. Структура их достаточно динамична. В каждом историческом периоде возникают новые и прекращают свое существование старые группы.

Изучая различные молодежные субкультуры, организатору работы с молодежью надо работать с реальными молодыми людьми, такими, какие они есть, не вырывая их из контекста их взаимоотношений со сверстниками. Надо хорошо знать молодых людей, научиться понимать их увлечения, и только тогда сократится то расстояние, которое порой так часто отделяет его от более старшего поколения. Изменить человека, его взгляды, привычки, интересы, заставить его делать то, что хотите вы, очень сложно, вероятно, и безрезультатно, если сам человек не захочет изменить себя, свои привычки и взгляды. Профилактическая работа только тогда будет эффективной, когда в основе ее будет лежать формирование рефлексивной позиции и субъектное включение молодого человека в процесс профилактики.

Организаторы работы с молодежью должны хорошо представлять структуру неформальных групп. При этом очень важно стимулировать деятельность групп социальной направленности и нейтрализовать негативные анти-социальные проявления в других группах.

Основной алгоритм действий специалиста по работе с молодежью может включать в себя три этапа.

Этап подготовительный, на котором организатор должен изучить особенности молодежной группы, на которую он хочет оказать социально-педагогическое влияние: ее традиции, обычаи, нормы отношений. Важно изучить опыт позитивного влияния на подобные группы.

Этап внедрения предполагает установление контакта с лидерами группы, участие в отдельных ее действиях. Задача этого этапа – обрести доверие участников группы.

Этап влияния определяется задачей позитивного влияния на группу, просоциальное изменение направленности ее действий. Прежде всего такое

влияние оказывается через лидеров группы. Таким образом, организатор работы с молодежью должен не только знать о принадлежности молодых людей к той или иной неформальной группе или объединению, но и активно влиять на его действия в этом объединении.

8.4. Развитие молодежного самоуправления. Самоуправление, по сути, сокращенное словосочетание «самостоятельное управление». Насколько самостоятельны школьники, студенты или молодые рабочие, специалисты, которые сами ничего не решают, а лишь организуют то, что им подсказывают руководители? Могут ли они сами принимать решения без их помощи?

Для того чтобы понять сущность такого сложного явления, как молодежное самоуправление, необходимо вычленить его из более общего понятия, определить характерные признаки.

Начнем с того, что самостоятельное управление – это тоже управление, его определенная характеристика. Следовательно, говоря о самоуправлении, мы предполагаем, что речь идет о реализации молодыми людьми определенных управленческих функций в рамках делегированных им полномочий и ответственности.

Молодежное самоуправление является одной из форм организации жизни и деятельности молодых людей, которые можно классифицировать по тому, кто является субъектом этой организации. Если коллективом управляет только руководитель без какого-либо привлечения его членов, то речь идет об авторитарной форме управления коллективом, если же сами члены коллектива решают проблемы, то такую форму организации можно назвать демократической. Часто самоуправление подменяется выделением группы людей, которые имитируют участие коллектива в управлении. Такая группа, по сути, создает «неофициальную бюрократию» и никакого отношения к подлинному процессу развития самоуправления не имеет.

Молодежное самоуправление – форма организации жизни и деятельности молодежных групп, обеспечивающая развитие их самостоятельности в принятии и реализации решения для достижения групповых целей.

Цель деятельности и выступает в роли системообразующего фактора процесса развития самоуправления. Определение целей деятельности может осуществляться в различных формах. Они могут устанавливаться руководителями, общественными организациями, самими органами самоуправления. Эта цель может быть поставлена в форме определения конечного результата. Другой формой постановки цели может быть описание предстоящей деятельности (проведение предметной недели, вахт и т.д.). Третьей, наиболее общей, формой является поиск путей совершенствования деятельности в целом. В процессе развития самоуправления осуществляется переход от постановки целей организатором к постановке целей самими органами самоуправления.

Таким образом, в качестве системообразующего фактора процесса развития самоуправления выступает цель деятельности, которая одновременно является одной из сторон основного противоречия, обуславливающего развитие молодежного самоуправления. Важно, чтобы цели деятельности не были внесены со стороны, извне в молодежную группу. Они должны вытекать из актуальных потребностей этой группы или объединения.

Цель работы органов самоуправления определяется общей целью, стоящей перед определенным сообществом, частью которого является молодеж-

ная группа. Если для процесса управления желательно, но необязательно принятие этих целей, то для развития самоуправления это условие является неременным.

Определяя основное противоречие, мы исходим из того, что процесс развития самоуправления прежде всего ориентирован на молодых людей. От их отношения к целям деятельности, определяемым педагогом или органом самоуправления, зависит их участие в решении управленческой задачи. Будучи общественной по своей направленности, работа органов самоуправления существенным образом зависит от отношения к цели деятельности каждого молодого человека, от наличия у него мотивов участия в этой деятельности. Возникает основное противоречие между целями деятельности группы, содержанием, процедурой организации и отношением к ним каждого молодого человека.

Условием разрешения этого противоречия и превращения его в движущую силу является сформированность группового мотива действия, которая понимается как диалектическое единство мотивов членов группы.

Мотивация групповой деятельности не сводится к простому суммированию мотивов индивидов, а определяется особенностями их интеграции и иерархизирования.

Групповые мотивы отражают отношение группы не только к целям деятельности, но и к ее содержанию и процедуре организации. При этом в различных молодежных группах доминирующим может быть любой из названных мотивов.

Между целями и содержанием деятельности коллектива и отношением к ним каждого учащегося, студента возникает основное противоречие, которое можно разрешить, сформировав групповой мотив как интегрирующий мотивы отдельных членов группы. Цель, поставленная руководителем, органами самоуправления, превращается в мотив группового действия, когда обучающиеся видят, что удовлетворение их потребностей зависит от достижения этой цели.

Педагог, поставив цель перед коллективом, как правило, стремится к тому, чтобы она обязательно была им принята. Добившись этого, он часто сам становится организатором ее реализации, выдвинув в качестве единственно возможного свой вариант ее достижения. Но самоуправление развивается только тогда, когда молодые люди оказываются в ситуации выбора решения, в котором определяются пути решения поставленной проблемы.

Именно принятие решения является ключевым для формирования мотива группового действия.

Подведение итогов, групповая рефлексия позволяют подвести студентов к новой цели совместной деятельности. При этом на последующих этапах с каждым циклом все самостоятельнее определяется цель, реализуемая впоследствии ученическим, студенческим коллективом.

Процессу развития самоуправления присущи *содержательная, функциональная и структурная характеристики*.

Определяя *содержательную характеристику*, в качестве основных компонентов процесса мы выделяем управленческие задачи, решение которых осуществляется членами ученических коллективов.

Развиваясь в каждом из видов деятельности студентов, молодежное самоуправление охватывает все большее количество задач, и не только тех, кото-

рые выполняли раньше педагоги. В результате развития постановка управленческих задач должна в основном зависеть от инициативы и самостоятельности студентов. Важным элементом коллективной организаторской деятельности является коллективное творческое планирование деятельности молодежных коллективов.

Необходимо отметить, что степень их участия в управлении различными видами деятельности может быть неодинаковой.

Самоуправление может развиваться практически во всех видах деятельности молодежных групп. При этом оно развивается быстрее там, где более ярко выражена сфера их интересов. В то же время, как показывает изучение этого явления, развитие самоуправления в одном виде деятельности оказывает существенное влияние на этот процесс в других видах деятельности.

Важными условиями развития самоуправления являются интенсивность общения молодых людей, наличие отношений «ответственной зависимости» в процессе их взаимодействия.

В каждом виде деятельности имеются особенности развития ученического самоуправления, связанные с характером отношений, специфичными для этого вида. При этом различны и формы взаимоотношений руководителей и молодежи.

Содержание управленческих задач может определяться не только проблемами конкретной молодежной организации, но и проблемами села, района, города.

Вторая характеристика процесса самоуправления – *функциональная*. Она определяет функции, которые реализуются в процессе развития самоуправления.

Целесообразно выделить две группы функций: общеуправленческие и специфические самоуправленческие. Последние отличаются от общеуправленческих тем, что их реализация возможна только на основе такого признака системы, как саморазвитие.

К таким функциям можно отнести три: *самоактивизация, организационное саморегулирование, коллективный самоконтроль*.

Самоактивизация предполагает вовлечение как можно большего числа членов студенческих коллективов в решение управленческой проблемы, систематическую работу по вовлечению молодых людей в управление новыми сферами деятельности.

Организационное саморегулирование предполагает гибкость в реализации организаторских функций членами молодежных групп, устойчивое влияние актива на коллектив, способность коллектива самостоятельно изменять свою структуру с целью более успешного решения организаторских задач.

Коллективный самоконтроль предполагает постоянный самоанализ органами самоуправления и отдельными организаторами своей деятельности и на основе этого поиск более эффективных путей решений управленческих задач.

Одним из ведущих факторов, способствующих развитию молодежного самоуправления, являются конкурентные отношения между различными группами, которые не только активизируют деятельность молодых людей, но и обогащают их взаимоотношения, вносят в них здоровый дух соперничества. Важно только обеспечить такие отношения нравственными регуляторами, которые позволят сделать их честными. При этом организаторами рабо-

ты с молодежью всячески должна одобряться деятельность, направленная на организацию взаимопомощи.

Структурная характеристика самоуправления существенным образом зависит от тех задач, которые определяет молодежный коллектив. Проявления самоуправления могут быть самыми разнообразными. Но всех их должно объединять одно: деятельностный подход к структуре органов управления. Сначала надо увлечь молодых людей каким-либо общественно значимым делом, а затем создать соответствующий орган самоуправления для его организации. Таким образом, появляется новый участок работы – образуется новый орган самоуправления. Подход, при котором рисуется сложная структура самоуправления, а затем придумывается, чем занять каждый ее орган, – чистой воды формализм.

Наиважнейшее значение имеет превращение различных собраний, сборов в настоящие органы самоуправления. Возможно это только тогда, когда учащиеся, студенты осуществляют в них коллективный поиск решения управленческих проблем. Причем характерно, что чем больше участников собрания, тем меньше они чувствуют свою ответственность за результат обсуждения того или иного вопроса.

Собрание может проходить в различных формах, и необязательно при этом соблюдать привычный ритуал (выборы президиума, заслушивание и обсуждение доклада). Наиболее интересной и эффективной формой проявления активности являются собрания-диспуты, на которых обсуждаются наиболее острые проблемы жизни коллектива, вносятся конкретные предложения. В этом случае достаточно выбрать только председателя собрания – ведущего данного обсуждения.

Повысить уровень сопричастности к обсуждаемым на собраниях вопросам можно путем усиления их проблемности, что позволяет обеспечить включенность каждого в выработку управленческого решения. Принятое на собрании решение должно быть кратким, конкретным и понятным каждому участнику собрания. Для этого используется прием «мозгового штурма», когда участники собрания разбиваются на группы, поручая одному из членов этой группы высказывать коллективное мнение о путях решения проблемы. После высказывания этих мнений создаются условия для оценки выдвинутых точек зрения, дискуссии, что приводит к максимальной включенности участников собрания в процесс выработки решения.

Наряду с постоянными органами самоуправления в ученических и студенческих коллективах создаются различные временные органы самоуправления, роль которых усиливается с развитием самостоятельности и инициативности студентов. Целесообразно при создании временных органов самоуправления помнить следующее:

- создание временных органов самоуправления определяется конкретной задачей, стоящей перед молодежным сообществом;
- решение о создании этих органов принимается только ученическим коллективом, общественными молодежными организациями или их органами самоуправления;
- в составе временных органов самоуправления могут быть только те учащиеся, студенты, которые участвуют в решении данной конкретной задачи;
- органы самоуправления независимо от срока, на который они созданы, должны отчитаться перед коллективом о выполнении поставленной задачи;

– осуществив решение организаторской задачи, они прекращают свое существование.

Основная закономерность развития самоуправления – гармонизация общих целей, содержания деятельности и ценностных ориентаций студентов, позволяющая сделать результаты участия в управлении достоянием каждого из студентов. Эта закономерность позволяет обосновать *основные принципы развития ученического самоуправления.*

Принцип социально значимой доминанты предполагает мобилизацию молодежной группы вокруг единой цели, сплачивающей участников совместной деятельности. При этом другие цели становятся сопутствующими и ставятся в зависимость от реализации основной цели, стоящий перед коллективом на данном этапе его развития. Каждый коллектив имеет специфическую цель в различные периоды времени.

В одном и том же коллективе различные цели могут выступать в качестве доминирующих у разных органов самоуправления. Например, цели различны у органов самоуправления коллектива учебного заведения, коллектива учебной группы и коллектива общежития. Доминирующие цели выступают в качестве «особых звеньев» в организации деятельности студентов.

Принцип единства и оптимального сочетания коллективных и личных интересов учащихся, студентов предполагает обеспечение непротиворечивости целей всех актуальным целям каждого. Особенно на первом этапе становления молодежного самоуправления важно, чтобы выдвигаемые перед молодыми людьми цели совместной деятельности не были бы ими сразу отвергнуты как неприемлемые, не соответствующие их интересам.

Принцип динамичности и вариативности структуры органов самоуправления предусматривает, что структура органов самоуправления должна быть опосредована целями деятельности молодежных групп, содержание которых постоянно меняется в зависимости от стратегических и тактических задач, стоящих перед молодежным коллективом.

Этот принцип означает необходимость систематического поиска такой организационной структуры, которая сочетает в себе постоянные органы самоуправления, определенные положениями и уставами и временные органы самоуправления, создаваемые коллективом для решения текущих задач. При этом должно предусматриваться также изменение функций постоянных органов в зависимости от изменения стратегических задач.

Реализация данного принципа предполагает состоятельность и добровольность в формировании органов самоуправления, педагогическое стимулирование лидерства в молодежной среде.

Принцип интеграции и дифференциации педагогического управления и молодежного самоуправления предполагает, что отношения руководителей и молодых людей в процессе развития самоуправления строятся на принципах сотрудничества. Такое сотрудничество обеспечивается наличием принятых как педагогами, так и студентами определенных правил (норм) отношений, делегированием молодым людям реальных управленческих отношений, созданием обстановки взаимной ответственности и взаимного доверия. Это не исключает взаимной требовательности, предъявляемой руководителями и участниками деятельности друг к другу.

На организационно-методическом уровне педагоги и обучающиеся участвуют в работе совместных органов самоуправления, вырабатывают общую

программу действий, информируют друг друга о своей деятельности. Руководители помогают работать органам самоуправления, предоставляют им право обсуждения любых вопросов жизни коллектива, определения основных задач и принятия решений.

На социально-психологическом уровне руководители и молодые люди устанавливают взаимопонимание, учатся вести диалог, предупреждать и преодолевать конфликты.

Очень важно создать такую атмосферу, в которой и те и другие, соперничая и помогая друг другу, будут ощущать себя членами одного общего коллектива.

8.5. Формирование толерантных отношений в молодежной среде. Актуальность воспитания толерантности обусловлена теми процессами, которые тревожат как мировую общественность, так и российское общество. Прежде всего, это рост различного рода экстремизма, агрессивности, расширение зон конфликтов и конфликтных ситуаций. Эти социальные явления касаются и молодежи, которой в силу возрастных особенностей свойственен максимализм, стремление к простым и быстрым решениям сложных социальных проблем.

Сегодня задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных институтов, и в первую очередь тех, которые оказывают непосредственное воздействие на молодежь. При этом задача воспитания толерантности часто сталкивается с неблагоприятным воздействием стереотипного мышления членов семьи, антисоциальных норм неформальных объединений, «героической» агрессивности, пропагандируемой средствами массовой информации.

Толерантность считается признаком высокого духовного и интеллектуального развития индивидуума, группы, общества в целом. Она полностью соответствует тем гуманитарным задачам, которые ставит перед нами новый век в новом тысячелетии.

Известно, что различных людей следует воспринимать такими, какие они есть, с их обычаями, традициями, стереотипами поведения. Людям следует помогать, ибо помощь слабому – это долг любого человека, причем в первую очередь – долг перед своей совестью.

Однако в реальной жизни в обыденном сознании часто формируется негативное отношение к тем или иным группам людей, проявляется агрессивность.

Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ее возникновению и развитию способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это гармония в многообразии.

Толерантность как качество личности является составляющей гуманистической направленности личности и определяется ее ценностным отношением к окружающим, которое представляет собой установку на определенный тип отношений, проявляющийся в личностных действиях человека.

Толерантность – это реализуемая индивидом готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения.

Толерантность – интегрированное качество. Если оно сформировано, то и проявляется во всех жизненных ситуациях и по отношению ко всем людям. В то же время опыт показывает, что человек может быть толерантным в отношениях с близкими, знакомыми, но пренебрежительно, нетерпимо относиться к людям другой веры или национальности. В связи с этим можно говорить о межличностной, социальной, национальной толерантности и веротерпимости. Межличностная толерантность проявляется по отношению к конкретному человеку; социальная – к конкретной группе, обществу; национальная – к другой нации; веротерпимость – к другой вере.

Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый человек свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди, по своей природе различающиеся внешним видом, речью, поведением и отношением к ценностям, обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут и не должны быть навязаны другим.

Основой толерантности является признание права на отличие. Она проявляется в принятии другого человека таким, каков он есть, уважении другой точки зрения, сдержанности к тому, чего не разделяешь, понимании и принятии традиций, ценности и культуры представителей другой национальности и веры.

В то же время толерантность вовсе не означает безразличия к любым взглядам и действиям. Так, например, аморально и преступно мириться с расизмом, насилием, унижением достоинства, ущемлением интересов и прав человека. Нельзя мириться и с искажением научных данных.

Если невозможно однозначно оценить, что лучше, что оптимальнее, где истина, то целесообразно уважительно и спокойно отнестись к инакомыслию, оставаясь при своих убеждениях.

В связи с этим особое внимание организатору работы с молодежью необходимо обратить на воспитание терпимого отношения к представителям других наций.

Следует исходить из того, что межнациональные отношения в совокупности представляют собой единство общечеловеческого и национального, которое своеобразно проявляется в тех или иных районах, государствах, межгосударственных и международных объединениях.

В современных условиях жизнь людей, их будущее во многом зависят от общего положения в мире. Благодаря средствам массовой информации, туризму мир воспринимается молодыми людьми как среда, оказывающая на их жизнь реальное влияние.

Формирование толерантности у молодых людей зависит от множества факторов, существенно влияющих на этот процесс. С одной стороны, невозможно регламентировать всевозможные влияния на молодого человека, которые формируют у него определенные мотивы на отношения к различным группам людей. С другой стороны, процесс воспитания толерантности всегда будет нелинейным и асимметричным в силу постоянно меняющихся обстоятельств.

Движущей силой процесса воспитания толерантности является разрешение противоречия между разнообразными (часто разнонаправленными) воздействиями на молодого человека и его готовностью отражать эти воздействия.

Движущей силой развития толерантности у молодого человека является его установка на самовоспитание толерантных отношений с окружающими людьми.

Компонентами процесса формирования толерантности являются диагностика толерантности и сформированности установки на ее самовоспитание; определение персонифицированной цели; выбор методов и форм педагогического влияния; снятие блокировки восприятия идей толерантности; организация деятельности и общения; стимулирование рефлексии; определение новой цели.

Каковы же *основные направления работы с молодежью по формированию толерантности у молодых людей?*

Таких направлений можно выделить три: *информационное, эмоционально-ценностное и практикеско-действенное.*

Первое направление – *информационное.* Организатор работы с молодежью должен приобщать молодежь к общечеловеческим достижениям и ценностям. В связи с этим он должен формировать у молодых людей комплекс знаний о следующих процессах и явлениях: этнодемографических ситуациях в различных странах, на материках и в мире в целом; социально-этнических изменениях, произошедших в мире; единстве и неделимости противоречивого, многоэтнического мира; тенденции народов к интеграции в Европе и других регионах мира; планетарных процессах и глобальных проблемах народов.

При организации процесса формирования толерантности необходимо исходить из этих объективных процессов, которые и сегодня составляют сердцевину национальных отношений как на мировой арене, так и внутри многонациональных сообществ. При этом очень важным является воспитание у молодежи интереса и уважения к культурам народов мира, понимания общемирового и специфического в этих культурах; воспитание внимания к глобальным, общемировым событиям, понимание их характера и последствий; развитие навыков системного подхода к изучению мировых процессов; воспитание признания равноправия и равноценности различных точек зрения на мировые явления.

Необходимо особое внимание обратить на воспитание исторической памяти, на формирование объективной точки зрения на становление и развитие нашего многонационального государства, что приобретает особую важность для формирования личной позиции. Ценность исторического знания в том, что оно является составной частью культуры, стимулирует сферу духовной деятельности человека. В педагогическом аспекте единство исторического знания и культуры обозначает незыблемость межкультурных и межнациональных связей, способствует взаимопониманию и взаимообогащению народов.

Важную роль в приобщении к различным культурам, решении проблем взаимопонимания и взаимообогащения, повышении культуры межнационального общения играет язык. Развитие национальных языков является сегодня одной из приоритетных задач государственной политики Российской Федерации. В разных регионах страны к ее решению подходят по-разному, но общим для всех является сохранение языков как основы жизнедеятельности и культуры этносов, гармонизации межнациональных отношений.

Опыт взаимодействия национальных культур богат, он складывался веками. Молодым людям предстоит освоить культурные пласты истории и современности разных народов и приобщиться к богатому культурному наследию народов нашей страны.

Большую ценность для молодежи имеют этнографические знания о происхождении народов, с представителями которых они вместе учатся, о своеобразии национального этикета, обрядов, быта, одежды, самобытности искусства, художественных промыслов, праздников. Важно, чтобы организатор работы с молодежью не только проявлял компетентность в этих вопросах, но и использовал накопленные знания в воспитательной работе, во время беседы, посещения учащимися краеведческих и литературных музеев, различных национальных культурных центров, театров, выставок, фольклорных концертов, просмотров фильмов национальных студий и т.д.

В целях воспитания толерантности могут быть созданы исследовательские студенческие группы по изучению конкретных вопросов, связанных с культурой разных народов. Знать как можно больше о других народах – это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте.

Межнациональная толерантность тесно связана с веротерпимостью, которую также необходимо воспитывать у молодого поколения. Сегодня, часто бесцеремонно, в духовную жизнь российских граждан вторгаются различные, в том числе и зарубежные религиозные организации. Согласно статье 14 Конституции РФ наше государство – светское, никакая религия не может устанавливаться в качестве государственной или обязательной. В другой статье (28) «О свободе совести» говорится о том, что «каждому гарантируется свобода совести, вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними».

Таким образом, первая статья запрещает обязательность и государственный характер религии, вторая разрешает ее свободно выбирать и распространять независимо от места жительства или должности человека. Следовательно, это должен учитывать организатор работы с молодежью. Тем более что в 29 статье Конституции «О свободе информации» говорится о праве свободно искать, получать, производить и распространять информацию любым законным способом, о запрете цензуры. В то же время существует запрет на пропаганду религиозной нетерпимости или религиозного превосходства.

Однако следует заметить, что не все религиозные объединения заслуживают толерантного отношения, особенно, когда речь идет о религиозных культурах экстремистской направленности. Некоторые из них («Дети Бога», «Свидетели Иеговы» и др.), имеющие скандальную славу на Западе, зарегистрированы в нашей стране и пополняют свои ряды за счет российской молодежи. Деятельность этих организаций должна рассматриваться с позиции их негативного влияния на молодежь, поскольку в них воспитывается человек, отвергающий родную семью, традиции, свой народ.

Воспитание религиозной толерантности (веротерпимости) сегодня осложняется негативными историческими традициями, многоконфессиональным и полиэтничным составом населения, наличием межрелигиозных противоречий, амбициозной политикой ряда религиозных руководителей, несовершенством законодательства, определенной индифферентностью общественного мнения.

Действительно, указанные обстоятельства усложняют деятельность по воспитанию веротерпимости у молодежи, однако очень многое зависит от

каждого организатора, от его личной позиции в решении этой проблемы, от профессионализма в подходе к данному вопросу.

Второе направление по формированию толерантности – *эмоционально-ценностное*. Оно предполагает формировать у молодых людей гуманистические ценности, и, прежде всего, человеколюбие, выражающиеся в уважительном отношении к людям независимо от их политических, религиозных и других взглядов и ориентаций. А также перед организаторами работы с молодежью стоит задача приобщить молодых людей к культурным ценностям и традициям различных национальностей, корректировать воздействие на молодежь социально-этнических факторов и формировать у них сознание граждан мира. При этом следует, естественно, учитывать избирательность интересов молодежи, специфику региона, географию проживания населения.

На всех этапах работы с молодежной группой, где представлены разные национальности, независимо от возраста обучающихся, организатору необходимо продумать практические меры, чтобы молодым людям легче было преодолеть в себе национальную замкнутость, эгоизм, ориентироваться на повышение культуры общения всех членов группы, использовать его возможности для противодействия вредным националистическим влияниям.

В процессе формирования толерантных чувств нужно использовать потенциал народной педагогики. Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, традициях, играх. Она предполагает исследование педагогической культуры народных масс, выработанной тысячелетним опытом человечества и бытующей в народе до наших дней.

Формированию человеколюбия способствует разнообразные формы межкультурных коммуникаций: встречи, совместные концерты, вечера, дискуссии.

Третье направление – *практически-действенное* – предполагает включение молодых людей в практические мероприятия и акции, связанные с проявлением толерантности. Это различные митинги, волонтерская работа, акции, связанные со сбором подписей в поддержку толерантных действий.

При организации работы по воспитанию толерантности организаторам работы с молодежью необходимо знать и учитывать:

- индивидуальные особенности каждого молодого человека;
- национальный состав молодежной группы;
- проблемы в отношениях между молодыми людьми и их причины;
- культурные особенности окружающей среды, этнопедагогические и этнопсихологические черты культуры, под воздействием которой складываются межнациональные отношения в молодежных группах.

Таким образом, формирование толерантности является важнейшей задачей, которую должны решать молодежные объединения и организаторы работы с молодежью.

ГЛАВА 8. ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

§1. ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В инновационном развитии профессионального образования можно выделить несколько методологических подходов.

Адаптационный подход – характеризует активизацию деятельности образовательных учреждений по соотносению своих возможностей в предоставлении образовательных услуг с потребностями заказчиков кадров и обучающихся. Такой подход реализуется через: систему социального партнерства при разработке нового поколения образовательных услуг и итоговой аттестации выпускников; систему дополнительных образовательных услуг при подготовке абитуриентов к вступительным экзаменам, получении дополнительной информации об учебном заведении; систему обратной связи с выпускниками образовательных учреждений. Процесс адаптации образовательных учреждений идет по-разному, что обусловлено как региональными (система управления образовательными учреждениями, развитие экономики, доступность образовательных услуг и т.п.), так и внутренними особенностями учебного заведения (тип административного управления, сформированность коллектива, условия приема и контингент, привлекательность учебного заведения и его традиции и т.п.).

Аналитический подход предусматривает корреляцию действующих профессий и специальностей при изменениях на рынке труда и процессах развития сфер экономики. Такой подход подразумевает:

- анализ требований региональных рынков труда;
- совершенствование механизма прогнозирования требований к профессиональным знаниям, умениям и навыкам будущих работников в ситуации экономической неопределённости;
- создание «Биржи по образованию» на региональном и муниципальном уровнях в качестве места встречи профессиональных образовательных учреждений, абитуриентов, обучающихся и работодателей;
- разработку более гибких и открытых образовательных программ, направленных на удовлетворение разнообразных требований рынка труда;
- разработку и внедрение новых форм дополнительного профессионального образования.

Оптимизационный подход используется при реструктуризации сети профессиональных образовательных учреждений в регионах и территориях, выстраивании системы непрерывного образования, создании новых типов образовательных учреждений (ресурсных центров, центров непрерывного образования, укрупненных колледжей, федеральных университетов и др.).

Модульно-компетентностный подход ориентирован на формирование нового содержания обучения и используется при разработке нового поколе-

ния стандартов. На основе этого подхода строится и система оценки качества профессионального образования.

На основе *личностно-деятельностного* подхода строится содержание и организация обучения. Это проявляется в организации новых форм обучения – дистанционное образование, открытое образование, экстернат и т.д. по ряду профессий и специальностей, а также в разработке и реализации на практике интегрированных учебных планов НПО – СПО – ВУЗ.

В организации образовательного процесса в учебных заведениях, особенно на последних курсах подготовки, все чаще используется *иммитационный* подход, который позволяет создать виртуальную модель предприятия, фирмы, где у обучающихся отрабатываются необходимые профессиональные навыки, формируются коммуникативные умения, создается корпоративная этика профессиональных отношений.

Три первых подхода обеспечивают деятельность региональной сети профессионального образования в новых экономических условиях, последние три подхода способствуют решению новых образовательных задач в конкретном образовательном учреждении и формируют его имидж.

Все это создает благодатную почву для различных нововведений и экспериментов. Можно сказать, что инновационные процессы касаются всех сторон образовательной системы. При этом инновационные процессы в профессиональном образовании можно рассматривать в трех основных *аспектах*: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом.

Терминологически – инновация и нововведение – тождественные понятия, тогда как новшество и нововведение существуют в разных пространствах. Новшество находится одновременно на *внешней границе* многих образовательных систем, оно как бы предлагает им себя. Нововведение существует *внутри* конкретных образовательных систем, осваивающих новшество.

Процессы создания, распространения и внедрения или освоения новшеств образуют целостный *инновационный процесс*. Соответственно и задачи, которые решаются в процессе этой деятельности, должны быть соотнесены с той или иной стадией инновационного процесса.

Предложенная В.С. Лазаревым модель инновационного процесса применительно к профессиональному образованию приведена на рис. 1.

У всех новшеств имеется одно общее свойство – они представляют собой потенциальное средство повышения эффективности образовательных систем. Как только они теряют это свое свойство, они перестают быть новшествами. Но как у каждого человека есть своя индивидуальность, делающая его не похожим на других людей, так и у каждого новшества есть что-то особенное, что отличает это новшество от других.

Вместе с тем, по каким-то признакам одни новшества могут быть сходными с другими. Новшества, обладающие каким-то значимым общим признаком, одновременно отличающиеся по этому признаку от других новшеств, образуют группы. Принадлежность новшества к той или иной группе определяет его тип. Одно и то же новшество может одновременно относиться к разным типам. Принадлежность новшества к тому или иному типу – важная его характеристика. Она многое говорит о новшестве, например, так же как принадлежность человека по полу – к группе мужчин или женщин, по уровню образования к группе с основным общим образованием, с полным

общим образованием, с высшим профессиональным образованием, по политическим взглядам – к той или иной партии.

Различают новшества по многим признакам, но наиболее важные их различия – по сектору образования, для которого предназначено данное новшество, по предмету изменений, по глубине преобразований (степени радикальности предусматриваемых новшеством изменений), по масштабу преобразований.

Основные типы нововведений, внедряемых в учреждениях профессионального образования, классифицируются по следующим параметрам: по предмету изменений, по глубине преобразований (степени радикальности предусматриваемых новшеством изменений), по степени новизны, по масштабу распространения и др.

Различие новшеств *по предмету изменений* предполагает изменение каких-то частей образовательного учреждения. По крупным областям обновления выделяют изменения в педагогической системе ОУ и в его внутреннем управлении. Внутри каждой из этих областей предметом изменений могут быть цели, условия, содержание, средства, методы, формы организации соответствующих процессов.

Различая новшества *по степени их радикальности* их можно разделить на *модифицирующие и радикальные*. Введение модифицирующих новшеств направлено на усовершенствование, частичное изменение того, что уже используется (программы, методики, алгоритмы и т.п.). *Модифицирующее* новшество может быть связано либо с усовершенствованием отдельных компонентов образовательного процесса (примером такого новшества могут служить такие технологии как модульное обучение, технология портфолио, технология проекта и др.), либо с новым конструктивным соединением ранее известных методик, которые в данном сочетании прежде не использовались.

Радикальные нововведения связаны с использованием принципиально новых идей и технологий, не имевших ранее аналогов. Примерами радикальных новшеств могут служить новые формы обучения в профессиональном образовании: открытое обучение, экстернат, создание учебных фирм и др.

Чем радикальнее новшество, тем более сложен и трудоемок процесс его освоения, тем сложнее спрогнозировать его возможные последствия и более высока цена неудачи. Радикальность новшеств относительна: изменения, которые для одних ОУ имеют характер радикальных, для других могут и не быть таковыми.

Третий тип новшеств – *комбинаторные*, которые соединяют ранее известные элементы в новое (новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов).

Новшества различают также *по масштабу преобразований*. Масштаб новшества определяется числом охватываемых преобразованием частей образовательной системы, а также степенью вовлеченности в его осуществление членов педагогического коллектива. По масштабу предполагаемых изменений различают локальные, модульные и системные новшества.

Локальные новшества предусматривают небольшие изменения модифицирующего характера на узком участке. Примерами локальных нововведений являются разработка и использование обучающих компьютерных программ по отдельным дисциплинам, разработка и использование компьютерных тестов для оценки результатов образовательного процесса и др.

Рис. 1. Модель инновационного процесса

Модульные новшества предусматривают целостные изменения какой-то подсистемы ОУ. Примером модульного нововведения может быть модифицированная (возможно авторская) программа по какой-либо дисциплине и специально разработанная под нее новая технология.

К *системным новшествам* относят те, которые предполагают либо перестройку всей педагогической системы ОУ под какую-то общую идею, концепцию, либо создание нового образовательного учреждения, в том числе – на базе прежнего. Примером системного новшества в профессиональном образовании может служить процесс объединения ОУ и создание укрупненных колледжей.

При этом инновационный процесс может быть организован как в самом образовательном учреждении, так и на уровне региона.

Известный ученый в области менеджмента П. Друкер удачно определил, что результативность является следствием того, что делаются нужные, правильные вещи, а эффективность является следствием того, что правильно создаются эти самые вещи.

Внедрение новшеств в образовательный процесс, в конечном итоге, либо призвано обеспечивать улучшение результатов обучения и воспитания, либо уменьшать затраты на достижение тех же результатов образования. Иначе говоря, *повышение эффективности образовательного процесса – это тот результат, достижение которого является целью всякого нововведения.*

§2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК ЦИКЛ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Инновации вводятся сегодня повсеместно, практически во всех областях человеческой деятельности. Они стали одним из характерных признаков нашей эпохи. В связи с этим, в частности, появилось и повсеместно распространилось новое, современное содержание понятия **«проект»**, рассматриваемое как полный, завершённый цикл продуктивной (инновационной) деятельности – как деятельности отдельного человека, так и группы, или организации, или региона, страны в целом, или группы стран (международные проекты). Появилась даже новая отрасль знания – **«управление проектами»** (project management), имеющая в своей основе **системный анализ** – учение о системе методов исследования или проектирования сложных систем, поиска, планирования и реализации изменений, предназначенных для ликвидации проблем.

2.1. Понятие проекта. Как известно, человеческая деятельность может разделяться на *деятельность репродуктивную и продуктивную*.

Репродуктивная деятельность является слепком, копией с деятельности другого человека, либо копией своей собственной деятельности, освоенной в предшествующем опыте. Такая деятельность, как, например, деятельность токаря-операционника в механическом цеху или рутинная повседневная деятельность преподавателя «урокодателя» на уровне раз и навсегда усвоенных технологий в принципе уже организована (самоорганизована) и инноваций не несет.

Другое дело – **продуктивная, инновационная деятельность**, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата. Инновационная деятельность педагога может быть направлена как на объективно новый, так и на субъективно новый (для данного преподавателя, мастера или для данного образовательного учреждения) результат. Вот в случае *продуктивной деятельности и возникает необходимость ее организации в форме проекта.*

Отметим, что в общем смысле понятие образовательной деятельности, очевидно, шире понятия педагогической деятельности. Ведь директор школы или бухгалтер училища не занимаются непосредственно педагогической деятельностью, но они включены в образовательный процесс, в образовательную деятельность. Преподаватель, воспитатель заняты в основном педагогической деятельностью. Но если мы будем рассматривать деятельность любого образовательного учреждения как коллективного субъекта, то в нее помимо педагогических войдут еще и экономические, и материально-технические, и нормативно-правовые и многие другие компоненты.

Продуктивная деятельность человека (или учреждения, предприятия, организации) разбивается на отдельные завершенные циклы – *проекты.*

Рассмотрим это понятие. Традиционное понимание проекта, существовавшее ранее в технике, в строительстве и т.д., – это совокупность документов (расчетов, чертежей и др.) для создания какого-либо сооружения или изделия. На смену ему пришло современное понимание проекта как завершенного цикла инновационной деятельности: отдельного человека, коллектива, организации, предприятия или совместной деятельности многих организаций и предприятий.

Проект – это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией.

Включение в определение отдельной системы указывает не только на целостность проекта, но и подчеркивает единственность проекта, его неповторимость и признаки новизны.

Многообразие проектов, с которыми приходится сталкиваться в реальной жизни, чрезвычайно велико. Они могут сильно отличаться по сфере приложения, составу предметной области, масштабам, длительности, составу участников, степени сложности, влиянию результатов и т.п.

Для удобства анализа проектов, систем управления проектами множество разнообразных проектов может быть классифицировано по различным основаниям.

Тип проекта (по основным сферам деятельности, в которых осуществляется проект): технический, организационный, экономический, социальный, образовательный, смешанный.

Класс проекта (по составу и структуре проекта и его предметной области): монопроект, мультипроект, мегапроект. Монопроект – это отдельный проект различного типа, вида и масштаба. Мультипроект – это комплексный проект, состоящий из ряда монопроектов и требующий применения многопроектного управления. Мегапроект – целевые программы развития регионов, отраслей и др. образований, включающие в свой состав ряд моно- и мультипроектов. Крупные проекты принято называть *программами.*

Масштаб проекта (по размерам самого проекта, количеству участников и степени влияния на окружающий мир): мелкие проекты, средние проекты, крупные проекты, очень крупные проекты. Это разделение проектов очень условное.

Длительность проекта (по продолжительности периода осуществления проекта): краткосрочные (до 3-х лет), среднесрочные (от 3-х до 5-ти лет), долгосрочные (свыше 5-ти лет).

Сложность проекта (по степени сложности): простые, сложные, очень сложные.

Вид проекта (по характеру предметной области проекта): инвестиционный, инновационный, образовательный, научно-исследовательский, учебный, смешанный.

Каждый проект от возникновения идеи до полного своего завершения проходит ряд ступеней своего развития. Полная совокупность ступеней развития образует *жизненный цикл проекта*. Жизненный цикл принято разделять на *фазы, фазы на стадии, стадии на этапы*.

Процесс осуществления инновационной деятельности рассматривается в рамках проекта, реализуемого в определенной временной последовательности по фазам, стадиям и этапам.

Завершенность цикла инновационной деятельности (проекта) определяется тремя фазами:

- *фаза проектирования*, результатом которой является построенная модель создаваемой педагогической (образовательной) системы и план ее реализации;
- *технологическая фаза*, результатом которой является реализация системы;
- *рефлексивная фаза*, результатом которой является оценка реализованной системы и определение необходимости либо ее дальнейшей коррекции, либо «запуска» нового проекта.

В логике проекта ключевыми становятся понятия: *проект, технологии и рефлексия*. Причем два из них являются как бы противоположными: проект (дословно – брошенный вперед) и рефлексия (дословно – обращение назад).

Здесь нам необходимо еще раз специально оговорить, во избежание дальнейшей возможной путаницы, отличие понятий *проект и проектирование*. Проектирование – это начальная фаза проекта.

Действительно, любая продуктивная (инновационная) деятельность, любой проект требуют своего целеполагания – проектирования. В педагогической деятельности осуществляется проектирование педагогических (образовательных) систем, считая такими системами и очередной урок, и реорганизацию, к примеру, профессионального лица в колледж или института в университет и рассматривая как проект развитие всего образования в стране.

Следующее понятие – «технология» (см. §9 главы 4). Естественно, любой проект реализуется определенной совокупностью технологий.

Важнейшую роль в организации продуктивной деятельности играет *рефлексия* – постоянный анализ целей, задач процесса, результатов.

Таким образом, проект строится на триединстве его фаз: **ФАЗЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ – ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ФАЗЫ – РЕФЛЕКСИВНОЙ ФАЗЫ**.

В каждой фазе выделяются свои стадии и этапы¹⁷.

¹⁷ Так, например, фазу проектирования мы делим на четыре стадии: концептуальная, моделирования, конструирования и технологической подготовки. В свою очередь, например, в стадии моделирования мы выделяем этапы: построение моделей, оптимизация моделей, выбор (подробнее см. далее).

2.2. Проектирование педагогических (образовательных) систем. Если мы говорим о проектировании как о компоненте практической педагогической деятельности, то, естественно, возникает вопрос – а что именно подлежит проектированию, что проектируется в этом случае? На этот вопрос есть ответ – речь идет о проектировании **педагогических (образовательных) систем.**

В педагогике часто употребляют понятие «педагогическая система», вкладывая в него различный смысл. Зачастую под педагогической системой понимают концепцию воспитания личности, обоснованную и развитую тем или иным ученым-педагогом – например, педагогические системы Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского и др. Поскольку формирование этих концепций происходило в рамках определенных общественно-исторических формаций и цели, специфика и ведущие элементы этих формаций не могли не отражаться на взглядах педагогов, часто говорят о педагогических системах первобытно-общинного, рабовладельческого, феодального и других обществ.

В то же время понятие «педагогическая система» в том смысле, в котором оно употребляется в последнее время, наиболее часто связано с системным подходом к изучению педагогических явлений.

С этих позиций под системой можно понимать и такой сложный объект, как вся система народного образования или как любое образовательное учреждение, так как оно состоит из множества связанных между собой элементов, упорядоченных по отношению и характеризующихся единством общих целей функционирования. В том числе педагогическую компоненту можно считать **педагогической системой**, выделив в ней следующие группы элементов: цели образования; содержание образования; методы, средства, организационные формы обучения и воспитания; педагоги (учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели); обучающиеся (учащиеся, студенты). Причем главным, системообразующим элементом педагогической системы являются **цели.**

Цели, задаваемые педагогическим системам, образуют **иерархию целей.**

Первый уровень целей – социальный заказ общества, его различных социальных групп всем подсистемам образования на определенный общественный идеал формируемой личности как человека, гражданина, профессионала.

Второй уровень целей – это уже образовательная цель для каждой образовательной программы, для каждого типа образовательных учреждений в отдельности, в которой социальный заказ трансформирован в понятия и категориях педагогики.

Третий уровень целей – это те педагогические цели, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии.

Реализация целей педагогических систем осуществляется в ходе **педагогического процесса.** Педагогический процесс обусловлен целями образования и взаимодействием основных его компонентов: **содержание обучения; преподавание**, т.е. деятельность учителя, преподавателя; **учение** – деятельность учащихся, студентов; **средства обучения.**

Объектом проектирования является в общем случае педагогическая система как единство системы целей образования и всех факторов педагогического процесса, способствующих достижению этих целей. Причем педагогические системы можно рассматривать на разных уровнях: педагогическая

система образовательного учреждения, педагогическая система каждого конкретного преподавателя, педагогическая система отдельного учебного курса, предмета, темы, конкретного занятия и т.д. Иными словами, мы имеем дело с **иерархией педагогических систем**.

Педагогическая система является частным понятием по отношению к более общему понятию – **образовательная система**. Ведь, к примеру, любое образовательное учреждение можно рассматривать как образовательную систему, включающую как подсистему педагогическую систему (точнее, целую иерархию педагогических систем), а также подсистемы: управленческую, материально-техническую, финансовую и т.д.

Проектирование всегда имеет место в деятельности любого педагога любого образовательного учреждения. Ведь каждый учитель, преподаватель готовится к уроку, к лекции – это и есть проектирование (которое осуществляется, естественно, на разных уровнях в зависимости от квалификации педагога, его добросовестности и творческого потенциала). Многие педагоги стремятся создать свою – *личную* (личностную) методику обучения и воспитания, т.е. свою личностную педагогическую систему. Для этого педагога она будет субъективно новой, инновационной, хотя объективно, с точки зрения научного педагогического знания в ней ничего нового, инновационного не будет. То есть, здесь мы будем говорить о проектировании педагогических (образовательных) систем вообще, на любом уровне их иерархии и о любой их инновационности – и объективной, и субъективной.

Понятия: проектирование, конструирование, моделирование, технология и т.д. первоначально сформировались в сфере техники и индустрии. Впоследствии они были распространены в связи с развитием кибернетики на ряд других сфер – теорию управления, системный анализ и т.д. А потом они распространились повсеместно, в том числе пришли и в сферу образования.

Итак, фаза проектирования включает следующие стадии:

1. Концептуальная. Состоит из этапов:

- выявление противоречия;
- формулирование проблемы;
- определение проблематики;
- определение цели;
- выбор критериев.

2. Моделирования. Состоит из этапов:

- построение моделей;
- оптимизация моделей;
- выбор модели (принятие решения).

3. Конструирования системы. Состоит из этапов:

- декомпозиция;
- агрегирование;
- исследование условий;
- построение программы.

4. Технологической подготовки.

Рассмотрим теперь содержание действий по стадиям и этапам.

Концептуальная стадия проектирования. Проектирование на **концептуальной стадии** начинается с этапа **выявления противоречия**: что мешает в практике обучения, воспитания достичь высоких результатов? Детальный анализ наличной ситуации позволяет, как правило, выявить целый клу-

бок, комплекс противоречий. Среди них надо выделить основное, *главное звено*. Оно и составляет **проблемную ситуацию**, т.е. такую ситуацию, когда неудовлетворительное состояние дел уже осознано, но пока неясно, что следует сделать для его изменения.

Приведем такой пример. Уровень подготовки учащихся какого-либо профессионального училища по учебному предмету физика явно неудовлетворителен. Причин, противоречий здесь может быть много: это недостатки в содержании – противоречие между требуемым уровнем подготовки и слабой предшествующей математической подготовкой бывших выпускников основной школы; излишняя академичность применяемых методов обучения, некомплектность демонстрационного, лабораторного оборудования, низкая дисциплина учащихся на уроках и т.д. Противоречий может быть множество. Но вот выявляется основное, ключевое, которое и становится *проблемной ситуацией*: отсутствие у учащихся положительных мотивов к изучению этого учебного предмета.

После выявления проблемной ситуации начинается формулирование проблемы. Чтобы из проблемной ситуации сформулировать проблему, нужна ведущая идея (или ряд ведущих идей). Проблемная ситуация, оплодотворенная идеей, становится проблемой. *Проблема выступает как антипод будущей цели*.

Возвращаясь к вышеизложенному примеру, можно отметить, что сформировать у учащихся положительную мотивацию к изучению физики, можно, в принципе, разными путями: увлечь, например, их интересными рассказами о жизни и деятельности великих ученых-физиков; насытить занятия по физике стихами и музыкой и т.д. В то же время можно выявить, что наиболее действенной возможностью повысить у учащихся профучилища интерес к изучению физики является профессиональная направленность ее преподавания – ведь учащиеся ПТУ, в отличие от школьников, живо интересуются всем, что связано с их будущей профессией. Можно сформулировать проблему – как придать курсу физики в ПТУ профессиональную направленность?

Определение проблематики. Педагогический работник или педагогический коллектив в социальных системах, какими являются, в частности, образовательные учреждения, совершая какие-либо новые более или менее крупные шаги, неизбежно затрагивает интересы других людей и организаций. В нашем случае с преподавателем физики в ПТУ это сами учащиеся, руководители училища, преподаватели других предметов, в частности предметов профессионального цикла, с которыми преподавателю физики неизбежно придется вступать в контакты и т.д., а также органы управления образованием, поскольку изменения в содержании преподаваемого курса могут войти в противоречие с федеральными или региональными компонентами государственного стандарта и т.д.

Поэтому выделяется следующий этап: **определения проблематики**. Проблематика в системном анализе определяется как сплетение, комплекс проблем, которые неразрывно связаны с проблемой, подлежащей разрешению.

Для определения проблематики необходимо охватить весь круг участников – т.е. физических лиц и организаций.

1. Участников, принимающих решения, т.е. тех, от полномочий которых непосредственно зависит решение проблемы (руководителей образовательного учреждения, работников органов управления образованием и т.д.).

2. Активных участников, чьи действия (содействия) потребуются при решении проблемы.

3. Пассивных по отношению к решаемой проблеме участников, на ком скажутся (положительным или отрицательным образом) последствия решения проблемы.

4. Участников с возможным негативным отношением к решению проблемы, которые могут предпринять враждебные действия.

Каждый из участников может иметь свое видение проблемы, иметь свое отношение к ней, т.к. ее существование или исчезновение может привести к появлению у них их собственных проблем. Построение проблематики и состоит в определении (в т.ч. в описании) того, какие изменения и почему хочет (или не хочет) внести каждый из участников. Диалектический метод предписывает рассматривать проблему всесторонне, в том числе и во времени (историческом), и в пространственном плане. Проблематика, по сути дела, – это ответ на вопрос: какие существующие обстоятельства и прошлый опыт – как положительный, так и отрицательный – заставляют именно этих участников, именно в данной культурной среде, включающей именно данные ценности, именно в данный момент воспринимать данное состояние дел как проблему?

Определение цели. Следующий этап концептуальной стадии проектирования – на основе сформулированной проблемы и установленной проблематики определяется цель проектирования системы, в частности, педагогической, образовательной системы. На данном важнейшем этапе определяется, что надо сделать для снятия проблемы – все последующие стадии и этапы проектирования будут определять – как это сделать.

Основная трудность определения цели заключается в том, что, как уже говорилось, *цель* является как бы *антиподом* проблемы. Та или иная система создается для решения проблемы.

При формулировании проблемы определяется, что является неудовлетворительным. Это относительно просто – ведь то, что нам не нравится, существует. Когда же мы переходим к цели, то пытаемся определить, что же нам хочется. При этом как бы указывается направление, в котором следует «уходить» от существующего и нас не устраивающего положения дел. Но таких возможных направлений много. А выбрать надо одно – правильное, рациональное. Точнее говоря – как правило одно – из-за ограниченности ресурсов (временных, материальных, интеллектуальных и т.д.) «гнаться за двумя зайцами», чаще всего, не удастся. Необходимо очень внимательно подходить к определению целей. Так как правильно заданная цель – это половина успеха в решении проблемы.

Если цели, как правило, задаются на качественном уровне, то в некотором смысле замещением их на количественном уровне являются *критерии*. Поэтому следующим этапом концептуальной стадии проектирования является *выбор критериев*.

Выбор критериев. Одним из наиболее острых и сложных вопросов является выбор критериев. Содержание вопроса перехода от целей к критериям становится ясным, если рассматривать критерии как *количественные модели качественных целей*. Действительно, сформированные критерии в дальнейшем как бы в некотором смысле замещают цели. От критериев требуется возможно большее соответствие целям, сходство с ними. Но в то же время

критерии не могут полностью совпадать с целями, поскольку они фиксируются по-разному. Цели просто называются. А критерии должны быть выражены в тех или иных шкалах измерения.

Критерии эффективности – важнейшая проблема вообще в любой деятельности. Из-за ошибочного выбора критериев неоднократно происходили крушения целых социальных институтов и экономических систем.

В системе образования мы сплошь и рядом сталкиваемся с ошибочно выбранными критериями. Так, заработная плата преподавателя установлена в прямо пропорциональной зависимости от количества часов проведенных занятий. Но количество проведенных занятий никак не характеризует качество обучения и воспитания обучающихся! Число студентов на одного преподавателя совсем не однозначно связано с качеством подготовки специалистов в ВУЗе и т.д. В последнее время в педагогике появилась положительная тенденция проектирования педагогических систем на *диагностической основе*. Основная идея здесь заключается в том, чтобы самым детальным образом задать образовательные цели педагогической системы на диагностической основе по четко определенным на всех уровнях ее иерархии критериям. Это означает вполне определенное описание целей, задание способов их выявления, измерения и оценки степени их реализации. Проектирование педагогической системы предполагает возможность с помощью разработанных диагностических процедур систематического на каждом учебном занятии контроля и оценки достижения этих детально спроектированных образовательных целей.

Определением цели и критериев завершается первая, концептуальная стадия проектирования образовательных систем. Формой документа, где отражаются цели и критерии (если он необходим) является *техническое задание*. Например, техническое задание на разработку программы развития профессионального образования в каком-либо регионе.

Моделирование систем. Следующей стадией фазы проектирования педагогической (образовательной) системы становится ее *моделирование*. **Модель выступает как образ будущей системы.** Модели проектируемых педагогических систем, так же, как и сами системы, могут быть, естественно, на разных уровнях иерархии. Можно говорить, к примеру, о модели урока; о модели образовательного учреждения, например, об авторских моделях учебных заведений: авторский профессиональный лицей Н.С. Бородина, авторская туристская академия В.А. Квартальнова и т.д.; или о модели, к примеру, региональной системы непрерывного образования Гжели.

Модели являются способом представления как бы образцово правильных действий и их результатов, то есть являются рабочим представлением, образом будущей системы. Таким образом, модели носят нормативный характер для дальнейшей деятельности, играют роль стандарта, образца, под который «подгоняется» в дальнейшем как сама деятельность, так и ее результаты. Примерами моделей могут быть планы и программы действий, уставы организаций, кодексы законов, рабочие чертежи, экзаменационные требования и т.д.

Стадия моделирования включает в себя этапы: построения моделей; оптимизации моделей; выбора модели (принятия решения).

Построение моделей. Для создания моделей у человека есть всего два типа «материалов» – средства самого сознания и средства окружающего материального мира. Соответственно этому модели делятся на абстрактные

(идеальные) и материальные (реальные, вещественные). Поскольку здесь речь идет об образовании, где материальные модели пока не применяются или почти не применяются, в дальнейшем мы их рассматривать не будем.

Абстрактные модели являются идеальными конструкциями, построенными средствами мышления, сознания. Абстрактные модели являются языковыми конструкциями. Абстрактные модели могут формироваться и передаваться другим людям средствами разных языков, языков разных уровней специализации. Во-первых, посредством *естественного языка* (как конечный результат, поскольку в процессе построения моделей человеком используются и неязыковые формы мышления – «интуиция», образное мышление и т.д.). На естественном языке человек может говорить обо всем, он является средством построения любых абстрактных моделей. Универсальность естественного языка достигается еще и тем, что языковые модели обладают неоднородностью, расплывчатостью, размытостью. Многозначность почти каждого слова, используемого в естественном языке любой национальности, а также неопределенность слов (несколько, почти, много и т.д.) при огромном числе вариантов их соединения во фразы позволяет любую ситуацию отобразить с достаточной для обычных практических целей точностью. Эта приблизительность является неотъемлемым свойством языковых моделей. Но рано или поздно практика сталкивается с ситуациями, когда приблизительность, естественного языка оборачивается недостатком, который необходимо преодолевать.

Поэтому, во-вторых, для построения абстрактных моделей используются *«профессиональные» языки*. Их применяют люди, связанные общими для них, но частными для всех остальных людей видами деятельности. Дифференциация наук объективно потребовала создания специализированных языков, более четких и точных, чем естественный.

В-третьих, когда средств естественного и профессиональных языков не хватает для построения моделей, используются искусственные, в том числе формализованные, языки – например, в логике, математике. К искусственным языкам относятся компьютерные языки, а также чертежи, схемы и т.п. В результате получается иерархия языков и соответствующая иерархия типов моделей.

Требования, предъявляемые к моделям. Для того, чтобы создаваемая модель соответствовала своему назначению, недостаточно создать просто модель. Необходимо, чтобы она отвечала ряду требований, обеспечивающих ее функционирование. Недостаточность выполнения этих требований лишает модель ее модельных свойств.

Первым таким требованием является ее **ингерентность**, то есть достаточная степень согласованности создаваемой модели со средой, чтобы создаваемая модель была согласована с культурной средой, в которой ей предстоит функционировать, входила бы в эту среду не как чужеродный элемент, а как естественная составная часть.

Другой аспект ингерентности модели состоит в том, что в ней должны быть предусмотрены не только «стыковочные узлы» со средой (интерфейсы), но, и, что не менее важно, в самой среде должны быть созданы предпосылки, обеспечивающие функционирование будущей системы. То есть не только модель должна приспособливаться к среде, но и *среду необходимо приспособлять к модели будущей системы*. Известна мысль К. Маркса о том, что король не потому король, что он король, а потому, что все окру-

жающие признают его королем. Точно так же авторская профессиональная школа будет действительно авторской школой, если широкая педагогическая общественность признает ее как авторскую школу.

Второе требование – **простота модели**. С одной стороны, простота модели – ее неизбежное свойство: в модели невозможно зафиксировать все многообразие реальной ситуации. Ведь, допустим, преподаватель, строя модель семинара, не может предусмотреть всего невообразимого множества возможных ситуаций, которые могут иметь место в процессе проведения занятия, – он всегда оставляет определенную возможность, свободу маневра – переключаясь все возможное потенциальное многообразие на *импровизацию*.

С другой стороны, простота модели неизбежна из-за необходимости оперирования с ней, использования ее как рабочего инструмента, который должен быть обзрим и понятен, доступен каждому, кто будет участвовать в реализации модели.

Наконец, третье требование, предъявляемое к модели, – ее **адекватность**. Адекватность модели означает возможность с ее помощью достичь поставленной цели проекта в соответствии со сформулированными критериями. Адекватность модели означает, что она достаточно полна, точна и истинна. Достаточно не вообще, так сказать безразмерно, а именно в той мере, которая нас удовлетворяет – чтобы достичь поставленной цели. Иногда удается (и это желательно) ввести некоторую меру адекватности модели, то есть определить способ сравнения разных моделей по степени успешности достижения цели с их помощью. Если еще такой способ приводит к качественной мере адекватности, то задача улучшения модели намного облегчается. В таких случаях можно говорить о количественной идентификации модели, то есть о нахождении в некотором классе моделей наиболее адекватной из них; об установлении чувствительности и устойчивости модели; об их адаптации, то есть вариативности их подстройки с целью повышения адекватности и т.д.

Методы моделирования. Методы моделирования систем можно разделить на два класса. Называются эти классы в разных публикациях по-разному:

– *методы качественные и количественные*. Смысл разделения понятен. Однако такое разделение не совсем точно, поскольку качественные методы могут сопровождаться при обработке получаемых результатов и количественными представлениями, например с использованием средств математической статистики;

– *методы, использующие средства естественного языка, и методы, использующие специальные языки*. Смысл разделения также понятен, но тоже не совсем точен, поскольку графические методы (схемы, диаграммы и т.д.) в первый класс не попадают, но широко используются в практике;

– *методы содержательные и формальные*. Также не точно, поскольку компьютерное моделирование может не требовать никакой формализации.

И так далее. Короче, мы привели эти условные классификации лишь для того, чтобы обговорить, что далее мы будем рассматривать методы, которые уже используются или могут использоваться в практике педагогической, образовательной деятельности без формализованного представления систем (грубо говоря, без специальных математических, логических, лингвистических и т.д. средств).

Наиболее распространенным «качественным» методом моделирования педагогических, образовательных систем является метод «сценариев».

Метод «сценариев». Метод подготовки и согласования представлений о проектируемой системе, изложенных в письменном виде, получил название *метода «сценариев»*. Первоначально этот метод предполагал подготовку текста, содержащего логическую последовательность событий или возможные варианты решения проблемы, развернутые во времени. Однако позднее обязательное требование временных координат было снято, и сценарием стал называться любой документ, содержащий анализ рассматриваемой проблемы и предложения по ее решению, по развитию системы, независимо от того, в какой форме он представлен.

Как правило, на практике предложения для подготовки подобных документов пишутся экспертами вначале индивидуально, а затем формируется согласованный текст.

Сценарий требует не только содержательных рассуждений, помогающих не упустить детали, но и содержит, как правило, результаты количественного технико-экономического и/или статистического анализа с предварительными выводами. Группа экспертов, подготавливающая сценарий, пользуется обычно правом получения необходимых сведений от тех или иных организаций, необходимых консультаций.

Роль специалистов при подготовке сценария – выявить общие закономерности развития системы; проанализировать внешние и внутренние факторы, влияющие на ее развитие и формулирование целей; провести анализ высказываний ведущих специалистов в периодической печати, научных публикациях и других источниках информации; создать вспомогательные информационные фонды, способствующие решению соответствующей проблемы.

Сценарии представляют ценность для лиц, принимающих решения, только тогда, когда они не просто являются плодом фантазии, а представляют собой логически обоснованные модели будущего, которые после принятия решения можно рассматривать как прогноз, как приемлемый рассказ о том, «что случится, если...».

Создание сценариев представляет собой творческую работу. В этом деле накоплен определенный опыт, имеются свои эвристики. Например, рекомендуется разрабатывать «верхний» и «нижний» сценарии – как бы крайние случаи, между которыми может находиться возможное будущее. Такой прием позволяет отчасти компенсировать или явно выразить неопределенности, связанные с предсказанием будущего. Иногда полезно включать в сценарий воображаемый активно противодействующий элемент, моделируя тем самым «наихудший случай». Кроме того, рекомендуется не разрабатывать детально (как ненадежные и непрактичные) сценарии, слишком «чувствительные» к небольшим отклонениям на ранних стадиях. Важными этапами создания сценариев являются: составление перечня факторов, влияющих на ход событий, со специальным выделением лиц, которые контролируют эти факторы прямо или косвенно; выделение аспектов борьбы с такими факторами, как некомпетентность, халатность и недисциплинированность, бюрократизм и волокита; учет наличных ресурсов и т.д.

В последнее время понятие сценария расширяется в направлении как областей применения, так и форм представления и методов их разработки: в сценарий вводятся количественные параметры и устанавливаются их взаимозависимости, предлагаются методики подготовки сценария с использованием ЭВМ, методики целевого управления подготовкой сценария.

Сценарий позволяет создать предварительное представление о системе. Однако сценарий – это все же текст со всеми вытекающими последствиями (синонимия, омонимия, парадоксы), обуславливающими возможность неоднозначного его толкования. Поэтому его следует рассматривать как основу для дальнейшей разработки модели.

Графические методы. Графические представления позволяют наглядно отработать структуру моделируемых систем и процессов, происходящих в них. В этих целях используются графики, схемы, диаграммы, гистограммы, древовидные структуры и т.д. Дальнейшим развитием графических методов стало использование, в частности, *теории графов* и возникшие на ее основе методы *сетевого моделирования*.

Метод структуризации. Структурные представления разного рода позволяют разделить сложную проблему с большой неопределенностью на более мелкие, лучше поддающиеся анализу, что само по себе можно рассматривать как некоторый метод моделирования, именуемый иногда системно-структурным. Виды структур, получаемые путем расчленения системы во времени – сетевые структуры или в пространстве – иерархические структуры, матричные структуры.

Вышеперечисленные методы могут использоваться как отдельными специалистами, так и коллективами. Следующая группа методов относится к *методам коллективного* (группового) моделирования. Как правило, они направлены на то, чтобы включить в рассмотрение на этом этапе как можно больше возможных вариантов построения моделей – так называемое *генерирование альтернатив*.

Деловые игры. Деловыми играми называется имитационное моделирование реальных ситуаций, в процессе которого участники игры ведут себя так, будто они в реальности выполняют порученную им роль, причем сама реальность заменяется некоторой моделью. Примерами являются штабные игры и маневры военных, работа на тренажерах различных операторов технических систем (летчиков, диспетчеров электростанций и т.д.), административные игры и т.п. Несмотря на то, что чаще всего деловые игры используются для обучения, их можно использовать и для экспериментального генерирования альтернатив создаваемых моделей.

В системе образования при моделировании образовательных систем достаточно широкое распространение получили такие разновидности деловых игр, как организационно-деятельностные игры, организационно-педагогические игры.

Метод мозгового штурма специально разработан для получения максимального количества предложений при создании моделей. Техника мозгового штурма такова. Собирается группа лиц, отобранных для генерации альтернатив: главный принцип отбора – разнообразие профессий, квалификации, опыта – такой принцип поможет расширить фонд априорной информации, которой располагает группа. Сообщается, что приветствуются любые идеи, возникшие как индивидуально, так и по ассоциации при выслушивании предложений других участников, в том числе и лишь частично улучшающие чужие идеи. *Категорически запрещается любая критика* – это важнейшее условие мозгового штурма: сама возможность критики тормозит воображение. Каждый по очереди зачитывает свою идею, остальные слушают и записывают на карточки новые мысли, возникшие под влиянием услышан-

ного. Затем все карточки собираются, сортируются и анализируются, обычно другой группой экспертов. Общий «выход» такой группы, где идея одного может навести другого на что-то еще, часто оказывается больше, чем общее число идей, выдвинутых тем же количеством людей, но работающих в одиночку. Число альтернатив можно впоследствии увеличить, комбинируя сгенерированные идеи. Среди полученных в результате мозгового штурма идей может оказаться много глупых и неосуществимых, но «глупые» идеи легко исключаются последующей критикой, ибо компетентная критика проще, чем компетентное творчество.

Метод мозгового штурма известен также под названием «мозговой атаки», коллективной генерации идей (КГИ), конференций идей, метода обмена мнениями.

На практике подобием мозгового штурма могут явиться заседания совещательных органов разного рода – директораты, заседания ученых и научных советов, педагогические советы, специально создаваемые временные комиссии и т.д.

Наряду с перечисленными выше, в практике моделирования педагогических, образовательных систем могут, очевидно, применяться и прикладные методы, используемые в экономике, управлении производством, а также в сферах обработки информации. Это, в частности, такие методы, как балансные методы, методы обычного планирования, календарного планирования, потоковые методы, методы массового обслуживания; методы работы с массивами информации (методы организации массивов, обработки массивов, методы поиска информации) и т.д.

Перечисленные выше методы моделирования не содержат жестких правил, алгоритмов. Действительно, пока что не существует твердых и эффективных правил моделирования – в этом процессе решающую роль играет творчество, интуитивное искусство создания модели.

Следующий этап стадии моделирования – *оптимизация моделей*.

Оптимизация моделей. Оптимизация заключается в том, чтобы среди множества возможных вариантов моделей проектируемой системы найти *наилучшие в заданных условиях, т.е. оптимальные альтернативы*. В этой фразе важное значение имеет каждое слово. Говоря «наилучшие», мы предполагаем, что у нас имеется критерий (или ряд критериев), способы сравнения вариантов. При этом важно учесть имеющиеся условия, ограничения, так как их изменение может привести к тому, что при одном и том же критерии наилучшими окажутся другие варианты.

Оптимизация моделей педагогических (образовательных) систем сводится, в основном, к *сокращению числа альтернатив и проверке моделей на устойчивость*.

Если специально стремиться к тому, чтобы на начальной стадии было получено как можно больше альтернатив моделей, то для некоторых проблем их количество может достигнуть большого числа решений. Очевидно, что подробное изучение каждой из них приведет к неприемлемым затратам времени и средств. На этапе оптимизации *рекомендуется проводить «грубое отсеивание» альтернатив, проверяя их на присутствие некоторых качеств, желательных для любой приемлемой альтернативы*. К признакам «хороших» альтернатив относятся надежность, многоцелевая пригодность, адаптивность, другие признаки «практичности». В отсеивании могут помочь также обна-

ружение отрицательных побочных эффектов, недостижение контрольных уровней по некоторым важным показателям (например, слишком высокая стоимость) и пр. Предварительный отсев не рекомендуется проводить слишком жестко; для детального анализа и дальнейшего выбора необходимы хотя бы несколько альтернативных вариантов моделей.

Важным требованием оптимизации моделей является требование их *устойчивости* при возможных изменениях внешних и внутренних условий, а также устойчивости по отношению к тем или иным возможным изменениям самой модели проектируемой педагогической (образовательной) системы. В практике проектирования педагогических (образовательных) систем для оптимизации моделей используются такие методы, как анализ, «проигрывание» возможных ситуаций, «мысленный эксперимент» (что произойдет, если изменятся такие-то условия? такие-то условия? и т.д.).

Отобранные и проверенные на устойчивость модели становятся основой для последнего, решающего этапа стадии моделирования – *выбора* модели для дальнейшей реализации.

Выбор модели (принятие решения). Выбор одной единственной модели для дальнейшей реализации является последним и наиболее ответственным *этапом стадии моделирования*, его завершением.

Выбор является действием, придающим всей деятельности целенаправленность. Именно выбор реализует подчиненность всей деятельности определенной цели. Рано или поздно наступает момент, когда дальнейшие действия могут быть различными, приводящими к разным результатам, а реализовать можно только одно. Причем вернуться к исходной ситуации, как правило, уже невозможно.

Ситуация выбора может разворачиваться в разных вариантах:

- оценка альтернатив для выбора может осуществляться по одному или нескольким критериям, которые, в свою очередь, могут иметь как количественный, так и качественный характер;

- режим выбора может быть однократным (разовым) или повторяющимся, допускающим обучение на опыте;

- последствия выбора могут быть точно известны (выбор в условиях определенности), иметь вероятностный характер (выбор в условиях риска), или иметь неопределенный исход (выбор в условиях неопределенности);

- ответственность за выбор может быть односторонней (в частном случае индивидуальной – например, ответственность директора, ректора образовательного учреждения) или многосторонней (например, когда за решение несут ответственность многие ведомства. Соответственно различают индивидуальный или групповой, многосторонний выбор;

- степень согласованности целей при многостороннем выборе может варьироваться от полного совпадения интересов сторон (кооперативный выбор) до их полной противоположности (выбор в конфликтной ситуации). Возможны также промежуточные случаи, например компромиссный выбор, коалиционный выбор, выбор в условиях нарастающего конфликта и т.д.

Как правило, выбор рационального варианта модели проектируемой системы основывается на последовательном сокращении числа рассматриваемых вариантов за счет анализа и отбрасывания неконкурентоспособных по различным соображениям и показателям альтернатив. При выборе альтернатив следует иметь в виду, что цели проектируемой системы могут быть подразделены по их приоритетности на:

- цели, достижение которых определяет успех проекта;
- цели, которыми частично можно пожертвовать для достижения целей первого уровня;
- цели, имеющие характер дополнения.

В любом случае выбор (принятие решения) является *процессом субъективным*, и лицо (лица), принимающие решение, должны нести за него ответственность. Поэтому в целях преодоления (уменьшения) влияния субъективных факторов на процесс принятия решения используются чаще всего *методы экспертизы* – открытой дискуссии по обсуждаемой проблеме для выработки единого мнения экспертов. Коллективное мнение определяется в результате открытого или тайного голосования.

Таким образом, по принятии решения о выборе модели завершается стадия моделирования педагогической (образовательной) системы. Далее следует стадия ее конструирования.

Конструирование систем. Следующей стадией проектирования педагогических (образовательных) систем является стадия конструирования, которая заключается в *определении конкретных способов и средств реализации выбранной модели в рамках имеющихся условий*.

Если проводить аналогию с техникой, то этот этап при создании, например, автомобиля, самолета и т.д. будет заключаться в том, что на основе созданной концептуальной модели проекта начинается конструирование конкретных узлов и механизмов будущей машины, увязанных, согласованных между собой и в совокупности своей позволяющих в дальнейшем реализовать «в металле» концептуальную модель.

Процесс конструирования включает в себя этапы: декомпозиции, агрегирования, исследования условий, построения программы.

Декомпозиция. Декомпозиция – это процесс разделения общей цели проектируемой системы на отдельные подцели-задачи в соответствии с выбранной моделью.

Декомпозиция в иерархических системах предусматривает разделение общей цели на подцели (задачи), те, в свою очередь, разделяются на подзадачи и т.д. Декомпозиция позволяет расчлнить всю работу по реализации модели на пакет детальных работ, что позволяет решать вопросы их рациональной организации, мониторинга, контроля и т.д.

Основные правила декомпозиции заключаются в следующем.

1. Как правило, реализуется два противоположных подхода:

– подход «сверху» – целевой (целенаправленный) – для определения, как конкретная задача отвечает, согласуется с общей целью проекта (в соответствии с выбранной моделью);

– подход «снизу» – морфологический – для определения конкретных возможностей реализации каждой задачи: по ресурсному обеспечению, по временным и пространственным возможностям, по квалификации работников и т.п.

2. Число задач в индивидуальном проекте или число компонентов каждой задачи коллективного проекта не должно быть больше 7 ± 2 (число Миллера). Содержание этого требования можно объяснить ограничением возможностей оперативной памяти человека, его способностью анализировать в оперативной памяти не более 7 ± 2 составляющих и связей между ними.

3. Для каждой части реализации проекта, соответствующей каждой задаче, определяются имеющие к ней отношение данные: продолжительность, объемы работ, необходимая информация, оборудование и др.

4. По каждой задаче проводится критический анализ для подтверждения правильности и выполнимости поставленной задачи.

Агрегирование. Процесс, в определенном смысле противоположный декомпозиции, – это *агрегирование, композиция* (дословно – соединение частей в целое). Для пояснения его сути приведем такой пример. Допустим, мы задумали создать самый современный автомобиль. Для этого возьмем самую лучшую и современную конструкцию инжектора, самую лучшую систему зажигания, самую лучшую коробку передач и т.д. А в результате не то что самого современного, а даже просто автомобиля не получим – эти части, пусть самые лучшие и современные, не *взаимосвязаны* между собой. Таким образом, *агрегирование – это процесс согласования отдельных задач реализации проекта между собой.*

Основными методами агрегирования являются определение конфигуратора и использование классификаций.

Конфигуратором называется минимально достаточный набор различных языков описания процесса решения проблемы. Действительно, всякое сложное явление требует разностороннего, многопланового описания, рассмотрения с различных точек зрения. Только совместное (агрегированное) описание в понятиях нескольких качественно различающихся языков позволяет охарактеризовать явление с достаточной полнотой. Это соображение приводит к понятию *агрегата*, состоящего из качественно различных языков описания проектируемой системы и обладающей тем свойством, что число этих языков минимально, но необходимо для заданной цели. Этот агрегат и является конфигуратором.

Поясним на примере. При проектировании любого образовательного учреждения необходим будет не только язык педагогики, но и экономики, социологии, психологии, возможно – архитектуры и т.д. (и, конечно, соответствующие специалисты, владеющие этими языками). Или же при проектировании, допустим, учебных занятий по математике в компьютерном классе понадобятся как минимум три языка: математики, информатики и педагогики (методики).

Классификация как метод агрегирования. Простейший способ агрегирования состоит в установлении отношений эквивалентности между агрегируемыми элементами, т.е. в образовании классов. Классификация и рассматривается как систематизация классов объектов, как средство установления связей между ними. Применение классификаций в целях упорядочения задач реализации проектируемой системы (а при иерархической их структуре – задач, подзадач и т.д.) позволяет выделить задачи, как рядоположенные, равнозначные компоненты, поскольку они будут иметь общее *основание классификации*, сделав понятными связи между ними. Естественно, основания классификаций могут быть в каждом случае различными: по «пространственной» и временной структуре процесса реализации проекта; по составу, структуре и функциям (три основные характеристики, определяющие систему, если рассматривать каждую задачу как подсистему) и т.д. При иерархическом многоуровневом (более двух уровней) построении задач, естественно, возникает необходимость определения *общего основания оснований*

классификаций. То есть определение – по какому общему основанию строятся дальнейшие, более детальные классификации.

Таким образом, когда определена и выстроена вся взаимосвязанная совокупность задач реализации проекта, начинается следующий этап конструирования педагогической (образовательной) системы – *исследование условий*.

Исследование условий реализации модели. Естественно, любая модель педагогической (образовательной) системы может быть реализована в практике лишь при наличии определенных условий (ресурсных возможностей). Полный перечень условий деятельности: кадровые, мотивационные, материально-технические, научно-методические, финансовые, организационные, нормативно-правовые, информационные условия (группы условий). Естественно, необходим детальный анализ по каждой задаче (по всей системе задач) и по каждой группе условий: какие конкретные условия имеются для решения каждой конкретной задачи, какие условия необходимо выполнить, создать дополнительно.

Например, при анализе кадровых условий необходимо задаться вопросами:

– какой опыт и какая квалификация требуется от сотрудника (исполнителя) для решения данной задачи?

– хватает ли наличной квалификации сотрудника (сотрудников) для решения этой задачи или необходимо дополнительное обучение, повышение квалификации? В чем? Где? В каких объемах?

– требуется ли опыт межличностного общения для эффективного решения задачи, такой, как опыт устного или письменного общения, дипломатичность, умение вести переговоры, потенциал и опыт руководителя?

– как может быть организована работа сотрудника, в частности, по должностным обязанностям и штатному расписанию?

И так далее.

Естественно, такое разделение процесса конструирования системы на последовательные этапы: декомпозиция, агрегирование, исследование условий, несколько условно. Процесс осуществляется как бы «последовательно-параллельно»: и выделение задач, и их агрегирование постоянно соотносятся с реальными условиями их решения, агрегирование задач вызывает зачастую необходимость пересмотра их состава и т.д.

Наконец, когда выстроена вся система задач реализации системы и исследованы условия ее реализации, приступают к последнему этапу конструирования педагогической (образовательной) системы – этапу *построения программы реализации*.

Построение программы¹⁸. Программа реализации модели педагогической (образовательной) системы на практике – это конкретный план действий по реализации модели в определенных условиях и в установленные (определенные) сроки.

Построение программы начинается с операции «*определения основных вех*». Определение вех составляет начальную, наиболее обобщенную часть программы, которая потом развертывается в укрупненный и, наконец, в детальный план.

При определении вех используется информация о ключевых точках, состояниях, через которые будет проходить процесс реализации модели сис-

¹⁸ В данном случае программа рассматривается не в смысле крупного проекта, а в традиционном смысле – как содержание и план действий.

темы на практике. Вехи отмечают существенные, определяющие дальнейший ход развития процесса точки перехода. Поэтому вехи позволяют решать проблемы контроля реализации системы, составляя набор естественных контрольных точек. При анализе выполнения работ вехи становятся эффективным средством управления (самоуправления), помогающим понять, на каком этапе находится процесс реализации проекта, оценить, достигнуты ли основные показатели состояния и сколько осталось времени, средств и конкретных работ до завершения работ. Вехи не имеют продолжительности. Они используются в качестве дискретной шкалы, которая имеет всего две оценки – «выполнено» или «не выполнено». Так при принятии решений по финансированию очередного этапа выполнения работ по договору, например, на разработку какой-либо учебно-программной документации, вехи используются для оценки завершенности работ и для выполнения платежей.

Когда основные вехи определены, приступают к детальному планированию процесса реализации системы.

Детальное планирование – это разработка детального графика (графиков в случае сложного проекта) выполнения работ по реализации системы. Детальный график, независимо от размеров проекта и его сложности, должен включать:

- все ключевые события и даты;
- точную последовательность работ. Логика их выполнения должна быть зафиксирована с помощью сетевого графика (сетевой диаграммы) – см. ниже. Сетевой график позволяет проследить все виды зависимостей между работами и взаимосвязь событий реализации;
- график служит основой для определения этапов и прочих временных интервалов по реализации системы. Кроме того, он позволяет при необходимости определять потребности в ресурсах для каждой из частей, фрагментов или событий процесса реализации системы.

Форма представления графика, естественно, произвольна. Но она должна быть удобна для пользования, в том числе – наглядна и понятна для всех участников реализации системы.

Метод сетевого планирования. При разработке детального графика реализации системы наиболее удобным и часто используемым является метод сетевого планирования. Суть его заключается в построении сетевого графика, являющегося графическим отображением всех работ по реализации системы и зависимостей (в том числе временных и «пространственных») между ними. Сетевые графики строятся в виде множества вершин, соответствующих работам, и связанных линий, представляющих взаимосвязи между работами.

Основная цель работы с сетевым графиком заключается в том, чтобы сократить до минимума продолжительность реализации системы, в первую очередь, за счет выделения и минимизации так называемого «критического пути». Максимальный по продолжительности путь в сети называется *критическим*. Работы, лежащие на этом пути, также называются критическими. Именно длительность критического пути определяет наименьшую общую продолжительность реализации системы в целом. Длительность всего процесса реализации в целом может быть сокращена за счет сокращения длительности работ, лежащих на критическом пути. Соответственно, любая

задержка выполнения работ критического пути повлечет увеличение длительности процесса реализации системы. Причем анализу подлежат не только работы критического пути, но в той или иной степени близкие к нему. Подобные работы даже при самом незначительном изменении графика могут стать критическими и существенно изменить сроки реализации системы.

Разработкой детального плана-графика работ по реализации завершается стадия конструирования педагогической (образовательной) системы.

Стадия технологической подготовки. Последняя стадия фазы проектирования педагогических (образовательных) систем – стадия технологической подготовки процесса реализации спроектированной системы в практике. Она заключается в подготовке рабочих материалов, необходимых для реализации спроектированной системы: учебно-программной документации, методических разработок, программного обеспечения и т.д., а также, например, должностных инструкций исполнителей при реализации сложного проекта и т.п. Поскольку технологическая подготовка процесса реализации системы целиком определяется его конкретным содержанием и в каждом конкретном случае она специфична, подробно описать эту стадию в общем виде вряд ли возможно.

Таким образом, мы рассмотрели всю последовательность проектирования педагогических (образовательных) систем во всей ее полноте. Естественно, в простых случаях вовсе необязательно выполнять весь этот набор процедур. Если, к примеру, преподаватель проектирует очередное занятие, то, конечно же, большинство стадий и этапов процесса проектирования будет пропущено, свернуто, или будет осуществляться на интуитивном уровне. Но чем сложнее проект, чем больше заинтересованных участников он охватывает, тем все больше проектирование будет «вписываться» в эту полную общую схему.

Далее мы рассмотрим следующую фазу педагогического (образовательного) проекта – технологическую фазу.

2.3 Технологическая фаза проекта. Технологическая фаза педагогического (образовательного) проекта заключается в реализации спроектированной системы в практике. Переходя к разговору о технологиях реализации педагогических, образовательных проектов приходится констатировать, что **общих подходов** к описанию таких технологий, **общих принципов, правил** их построения **пока не существует**, а *применение* тех или иных *технологий* целиком *определяется* конкретным *содержанием* каждого проекта.

Последней, завершающей фазой любого проекта, в том числе педагогического (образовательного), является *рефлексивная фаза*.

2.4. Рефлексивная фаза проекта. Технологическая фаза педагогического (образовательного) проекта завершилась реализацией спроектированной системы в практике. Теперь педагог-практик (или коллектив) должен отрефлексировать – «обратиться назад»: осмыслить, сравнить, оценить исходные и конечные состояния:

– объекта своей продуктивной деятельности – итоговая оценка (самооценка) проекта;

– субъекта деятельности, т.е. самого себя – рефлексия¹⁹.

Итоговая оценка. Как известно, оценка рассматривается как сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям (см. выше).

Содержание, структура, порядок оценки эффективности реализации педагогической (образовательной) системы зависят, естественно, от самой системы, ее специфики, масштабов и т.д. Тем не менее можно сформулировать некоторые общие группы вопросов, на которые необходимо ответить по итогам реализации системы (проекта):

– достигнута ли цель проекта? Если нет, то почему? И какова тогда степень частичного достижения цели? Если результаты превзошли поставленную цель – то опять же – почему? И в какой степени?

– удалось ли реализовать все задачи, составляющие в совокупности поставленную цель? Какие задачи оказались нерешенными? Почему? Как были переструктурированы задачи в процессе реализации проекта для достижения поставленной цели (а это, в общем-то, как правило, неизбежно в ходе реализации проекта)? Какой опыт переструктурирования задач можно использовать в дальнейшем?

– к каким последствиям (как непосредственным, так и опосредованным) привела реализация проекта: педагогическим, социальным, экономическим, культурным, экологическим? В чем эти последствия положительны, а в чем – отрицательны (ведь, как известно, любое более или менее крупное действие имеет и положительные, и отрицательные последствия)? Каковы могут быть отдаленные последствия реализации проекта (также непосредственные и опосредованные)?

– как повлияла реализация проекта на внутреннюю среду системы? Внешнюю среду? Чьи интересы она затронула, деформировала: обучающихся, педагогов, руководителей образовательного учреждения, родителей, общественность, органы управления образованием, экономические, социальные, культурные структуры региона и т.д.?

– какова дальнейшая «судьба» реализованной системы? Подлежит ли она совершенствованию? В чем? Замене? Созданию в перспективе на ее основе новой системы? и т.д.;

– могут ли быть тиражированы (где? как?) полученные результаты?

¹⁹ Как уже говорилось, выделение отдельно рефлексивной фазы несколько условно: в процессе деятельности человеку или коллективу постоянно приходится сопоставлять и анализировать получаемые промежуточные результаты с исходными позициями, с предыдущими фазами, стадиями и этапами и, соответственно, уточнять, корректировать все компоненты деятельности (осуществления проекта). Эти компоненты деятельности соответствуют:

– в случае индивидуальной деятельности такому психологическому понятию, как самоконтроль. Как известно, «самоконтроль – рациональная рефлексия и оценка субъектом собственных действий на основе лично значимых мотивов и установок, заключающаяся в сличении, анализе и коррекции отношений между целями, средствами и последствиями действий»;

– в случае коллективной деятельности – такому понятию теории управления, как контроль. Самоконтроль разделяется на текущий и итоговый самоконтроль. Точно так же в случае коллективной деятельности контроль разделяется на оперативное управление и итоговую оценку.

В данном случае мы будем, в основном, рассматривать итоговый самоконтроль и контроль (итоговую оценку и рефлексю).

– какой опыт приобрели участники в проектировании, реализации, оценке, рефлексии проекта? В чем он заключается? Как его можно использовать в дальнейшем?

– и так далее.

При оценке эффективности реализации проекта следует иметь в виду ряд особенностей. Во-первых, трудности оценки эффективности большинства педагогических (образовательных) проектов связаны с тем, что они не имеют зачастую аналогов в предыстории, и, в связи с этим их как бы «не с чем сравнивать». В том числе нередко получаемые статистические данные не имеют аналогов в предыстории.

Во-вторых, реализация проекта может не дать немедленного положительного результата, результаты могут проявляться впоследствии. А ведь и участники проекта и представители как «внутренней», так и «внешней» среды чаще всего ожидают немедленной «отдачи».

В-третьих, в силу того обстоятельства, что критерии оценки в педагогике, образовании пока что слабы, недостаточно объективны и используют слабые шкалы измерений или не используют таковых вовсе, мнения как участников проекта, так и представителей «среды» могут быть различными, подчас противоположными. Поэтому общая оценка в таких случаях вырабатывается в обсуждениях, в дискуссии.

Тем не менее, очевидно, в большинстве случаев эти трудности преодолимы.

Основными методами оценки эффективности реализации проекта являются:

– самооценка. В случае коллективного проекта – коллективная самооценка, получаемая в результате обсуждений, дискуссий;

– экспертиза с привлечением независимых экспертов – специалистов со стороны, в том числе научных работников, представителей сторонних организаций и т.д.

Итоговые документы – отчеты и т.п. по реализации проекта в практике образования во многих случаях могут и не требоваться. Тем не менее даже в этих случаях лучше оформить отчет, пусть даже «для себя». Письменный документ позволяет систематизировать и мысли участников, и сами результаты. А если проект того заслуживает, то результаты его реализации целесообразно и опубликовать – в виде тезисов докладов, статей или отдельных брошюр и т.п. – чтобы накопленный опыт могли в дальнейшем использовать и другие.

Рефлексия. Важнейшим компонентом в структуре педагогической деятельности является *рефлексия* как познание и анализ педагогом явлений собственного сознания и собственной деятельности (взгляд на собственную мысль и собственные действия «со стороны»).

Рефлексия обеспечивает человеку выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки соответствующего отношения к ней, «вне ее», для суждения о ней.

Рефлексия имеет большое значение для развития как отдельной личности, так и коллективов, социальных общностей:

– во-первых, рефлексия приводит к целостному представлению, знанию о целях, содержании, формах, способах и средствах своей деятельности;

– во-вторых, позволяет критически отнестись к себе и своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем;

– в третьих, делает человека, социальную систему субъектом своей активности.

Рефлексивные отношения субъектов широко используются в военном деле, в теории игр (какие решения необходимо применять игроку с учетом того, что будет думать его противник о его возможных решениях), в теории управления (рефлексивные стратегии), в экономике и т.д.

Естественно, для проведения рефлексивного анализа от педагога требуется целый комплекс умений:

- умение осуществлять контроль своих действий – как проективных, так и технологических;

- контролировать логику развертывания своей мысли (суждения);

- определять последовательность и иерархию этапов деятельности, опираясь на рефлексию над опытом своей прошлой деятельности через поиск ее оснований, причин, смысла;

- умение видеть в известном – неизвестное, в очевидном – неочевидное, в привычном – непривычное, т.е. умение видеть противоречие, которое только и является причиной движения мысли;

- умение осуществлять диалектический подход к анализу ситуации, встать на позиции разных «наблюдателей»;

- преобразовывать объяснение наблюдаемого или анализируемого явления в зависимости от цели и условий.

При построении и реализации коллективных педагогических (образовательных) проектов широко применяется метод рефлексивных по своей природе организационно-деятельностных, организационно-педагогических игр.

Рефлексивные процессы, естественно, постоянно пронизывают всю деятельность педагога, педагогического коллектива и т.д. по проектированию и реализации педагогических (образовательных) систем.

Таким образом, мы рассмотрели весь полный цикл продуктивной педагогической (образовательной) деятельности: от выявления проблемы до реализации педагогического (образовательного) проекта, его оценки и рефлексии, т.е. все фазы, стадии и этапы образовательного проекта.

2.5. Проекты и научные исследования. Логика построения образовательного проекта во многом схожа с логикой построения научного педагогического исследования. Да, действительно, это так. Есть сходные черты, но есть и различия. Но прежде чем разобрать и те и другие, рассмотрим причинную взаимосвязь этих явлений.

За последние годы стремительно вырос интерес практических работников образования к проведению научных исследований. Сегодня в подавляющем большинстве диссертации защищают именно практические работники образования: преподаватели, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием. И, как правило, защищают по результатам реализованных образовательных проектов. Таким образом, образовательные проекты и научные исследования стали тесно взаимосвязаны.

Эта взаимосвязь имеет вполне объективную причину. Заключается она в *общемировой тенденции сближения науки и практики*. Ведь сейчас, действительно, во всем мире наука и практика стремительно движутся навстречу друг другу. Для этого есть серьезные объективные обстоятельства – как для науки, так и для практики.

Для науки. За последние десятилетия существенно изменилась роль науки (в самом широком смысле) по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). Дело в том, что с XVIII в. до середины

прошлого XX в. в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента, наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также, вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Основное внимание ученых переключилось на развитие технологий. Возьмем, к примеру, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. С точки зрения «большой науки» современный компьютер по сравнению с первыми компьютерами 40-х гг. XX в. ничего нового не содержит. Но неизмеримо уменьшились их размеры, увеличилось быстродействие, появились языки непосредственного общения с человеком и т.д., т.е. стремительно развиваются технологии. Таким образом, наука как бы переключилась больше на непосредственное обслуживание практики. Появилось даже понятие «практико-ориентированная наука».

Для практики. В общественной практике примерно в то же время (может быть лет на 20 позже) произошли коренные изменения – к этому времени была, в основном, решена главная проблема, довлевшая над всем человечеством на протяжении всей истории – *проблема голода*. Человечество впервые за всю историю смогло накормить себя (в основном), а также создав для себя благоприятные бытовые условия (опять же – в основном). И тем самым был обусловлен переход человечества в совершенно новую эпоху своего развития. За это короткое время в Мире произошли огромные деформации – политические, экономические, общественные, культурные и т.д. И, в том числе, одним из признаков этой новой эпохи стали *нестабильность, динамизм* политических, экономических, общественных, правовых и других ситуаций. Все в Мире стало постоянно и стремительно изменяться. И, следовательно, практика, в том числе педагогическая, образовательная практика должны постоянно перестраиваться применительно к новым и новым условиям. И, таким образом, инновационность практики, в том числе образовательной практики, становятся атрибутом времени.

Если раньше в условиях относительно длительной стабильности образа жизни практические работники, в том числе преподаватели, руководители образовательных учреждений могли спокойно ждать, пока ученые разработают новые рекомендации, а потом их апробируют в эксперименте, и лишь потом дело дойдет до массового внедрения, то такое ожидание сегодня стало бессмысленным. Пока все это произойдет, ситуация изменится коренным образом. Поэтому практические работники, в том числе, работники образования, вполне естественно и объективно устремились по другому пути – создавать инновационные модели педагогических (образовательных) систем самим: авторские модели школ и других образовательных учреждений, авторские методики и т.д. Но для того, чтобы эти авторские модели были эффективными, их необходимо тщательно *спроектировать*, т.е. необходимо заранее все спланировать, предусмотреть всевозможные нюансы организации, предусмотреть последствия и т.д. Поэтому сегодня и стали широкой модой (в хорошем смысле) педагогические, образовательные проекты. Но для грамотной организации проектов, для грамотного построения и реализа-

ции инновационных моделей практическим работникам понадобился *научный стиль* мышления, который включает такие необходимые в данном случае качества как диалектичность, системность, логичность, широту видения проблем и возможных последствий их решения. Вот в этом, очевидно, и заключается наиболее общая причина устремления практических работников образования к науке.

Теперь рассмотрим, что общего и в чем различия образовательного проекта и научно-педагогического исследования. Общим является то, что и образовательный проект, и научно-педагогическое исследование строятся в логике проектов. Образовательный проект, понятно, строится в логике образовательного проекта, научное исследование строится в логике научно-исследовательского проекта. В исследовательском проекте также формируется проблема, подлежащая разрешению – проблема исследования, строится модель будущей системы научного знания – гипотезы и т.д. В то же время методы и средства будут, естественно, различаться.

Но главное различие в другом. Образовательный проект имеет целью достижение удовлетворительного состояния какой-либо практической педагогической, образовательной системы. При этом руководители, участники проекта, а также «среда» могут пользоваться обыденными, житейскими представлениями, знаниями об эффективности проекта.

Цель же исследовательского проекта принципиально иная – получение *нового научного знания*, отвечающего всем требованиям, предъявляемым к нему.

Зачастую результаты педагогического образовательного проекта могут быть представлены как результат научного исследования. Но для этого необходимо.

1. С помощью специальных критериев математической статистики доказать достоверность результатов опытно-экспериментальной работы.

2. Перевести результаты работы на язык научной педагогики. Дело не в том, что требуется какой-то особый «научный» язык – ведь педагогика пользуется обыденным повседневным человеческим языком. Дело в том, что должна быть выстроена строгая понятийно-терминологическая система изложения результатов, а сами результаты должны быть структурированы в систему научных категорий: принципы, условия, модели, механизмы и т.д. Кроме того, необходимо еще четко показать, в какое место «знания педагогической теории» должны быть «вложены» полученные результаты.

3. Переведенные на научный язык результаты должны быть опубликованы в научной работе – ведь новое знание, пусть истинное, системное, станет только тогда научным знанием, если оно станет интерсубъективным, т.е. станет общественным достоянием, станет доступным любому человеку через систему научных коммуникаций, в том числе через книги, журналы, библиотеки, Интернет и т.п.

§3. ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

3.1. Понятие устойчивого развития. Концепция устойчивого развития, пропагандируемая ООН, является альтернативой «теории золотого миллиар-

да»²⁰ и направлена на развитие и возвышение в каждом человеке духовного и интеллектуального начала при удовлетворении разумных материальных потребностей всех людей планеты. Значимость образования в этой связи была осознана на международных конференциях ЮНЕСКО по образованию, где условием перехода к экономике и обществу, основанных на знаниях, называлось обучение в течение всей жизни, а устойчивое развитие стран связывалось с устойчивым развитием образования.

Изменения, произошедшие в России при переходе к рыночной экономике, радикальным образом повлияли на состояние российского образования, которое оценивалось как нестабильное. Не случайно основной целью его модернизации стало устойчивое развитие системы образования, в том числе профессионального.

Устойчивое развитие системы образования предполагает устойчивость развития ее образовательных учреждений.

Под *устойчивым развитием образовательного учреждения* понимается направленное и закономерное изменение его духовной и материальной сфер, осуществляемое так, что в результате каких-либо случайных неблагоприятных воздействий в работе образовательного учреждения не происходит существенных негативных отклонений. В процессе развития возникает новое качественное состояние образовательного учреждения (их сети), обеспечивающее его (ее) адаптацию в меняющейся обстановке и эффективное функционирование в новой среде. Таким образом, устойчивое развитие связывается с повышением эффективности образовательного учреждения и региональной образовательной сети в целом.

3.2. Условия устойчивого развития. Совокупность условий, при которых имеет место устойчивое развитие, определяется как **критерий устойчивости**. Проводимая самостоятельно в 90-х гг. XX в. инновационная деятельность образовательных учреждений по установлению режима устойчивого развития позволила выявить *три группы условий их устойчивого развития*: первая группа включает условия, направленные на реализацию идеи непрерывного обучения человека; вторая группа – условия, обеспечивающие повышение качества образования; третья группа – условия, обеспечивающие повышение эффективности образования.

В рассматриваемый период данная инновационная деятельность носила хаотический характер. Дальнейшее ее развитие в начале XXI в. связано с переходом к управляемому инновационному процессу.

При этом учитывалось, что в основе изменений, осуществляемых в процессе развития, лежат различные аспекты деятельности (функции) образовательного учреждения, рассматриваемые как средство (условие) реализации данной цели. Таким образом, в образовательном учреждении создается *цело-*

²⁰В развитых странах Запада активно пропагандируется так называемая «теория золотого миллиарда» или, что-то же, но с более неясным названием – теория «глобализации информации». За этим туманным названием кроется четкая позиция наиболее развитых 7–10 стран, население которых и составляет этот «золотой миллиард» – установить деление всех стран на три сорта: постиндустриальный («интеллектуальный», «информационный»); индустриальный; сырьевой, сельскохозяйственный.

При этом постиндустриальные страны – это якобы элита, которая производит «знания» («информацию») – в том числе научные знания, создает наукоемкие технологии и т.д. Она же будет определять «дозы» передачи этого знания всему остальному человечеству.

стная система деятельности по установлению режима его устойчивого развития, направленная, прежде всего, на использование с этой целью его внутренних ресурсов. Отсюда, особая значимость придается *преобразованию образовательного процесса* в целях устойчивого развития профессионального образовательного учреждения.

Основной характеристикой устойчивого развития профессионального образовательного учреждения является его эффективность. В условиях рыночной экономики она определяется эффективностью его социального взаимодействия с субъектами рынка: с потребителями образовательных услуг (обучающимися) и с потребителями выпускников на рынке труда (работодателями). В силу этого, устойчивость развития образовательного учреждения предполагает реализацию *общего критерия эффективности*, состоящего в согласовании, удовлетворении и опережающем формировании спроса на образовательные услуги и выпускников в рамках заданных институциональных ограничений и ресурсного обеспечения. Исходя из этого, **показателями устойчивого развития** являются: *наполняемость образовательного учреждения* контингентом учащихся (в соответствии с его ресурсами) и *востребованность выпускников* на рынке труда (с учетом продолжения обучения в учреждениях более высокого уровня образования). Эти внешние показатели характеризуют вход и выход образовательного процесса. На них опосредованно влияет *качество подготовки специалистов* – внутренний показатель, определяемый качеством образовательного процесса. С учетом данных показателей, **основными факторами**, позитивно влияющими на устойчивость развития профессионального образовательного учреждения на различных этапах образовательного процесса, являются: на входе - *демографический*, связанный с обеспечением наполняемости образовательного учреждения контингентом учащихся; на этапе реализации – *педагогический*, связанный с обеспечением качества подготовки; на выходе – *экономический*, связанный с обеспечением востребованности его выпускников.

Отсюда, **целостная система деятельности** профессионального образовательного учреждения по обеспечению режима устойчивого развития основана на развитой системе его социального партнерства (внешнего и внутреннего) и предусматривает ориентацию его коллектива на поддержание совокупности факторов, позитивно влияющих на устойчивость его развития: демографического (на входе образовательного процесса), педагогического (на этапе реализации образовательного процесса) и экономического (на выходе из образовательного процесса).

Реализуемые при этом **организационно-педагогические условия** обеспечивают развитие мотивации молодежи к поступлению и обучению в образовательном учреждении и включают: *принципы наполняемости* (активный поиск контингента обучающихся – на этапе выбора образовательного учреждения и поступления в него, индивидуализацию образовательного процесса и активную внеучебную работу – на этапе пребывания в нем, формирование «потребителей» выпускников – на этапе выпуска из образовательного учреждения и трудоустройства), являющиеся основаниями для моделирования работы педагогического коллектива в режиме устойчивого развития, и *способы их реализации*, раскрывающие содержание этой работы.

Эти условия еще не определяют путей развития целостного образовательного процесса в целях устойчивого развития образовательного учреждения,

связанного с системными изменениями в его компонентах (целевом, содержательном, процессуальном, результативно-диагностическом, организационно-управленческом).

Основаниями для моделирования такой целостной деятельности являются **социально-педагогические условия** обеспечения устойчивого развития профессионального образовательного учреждения, включающие: *общие направления (принципы) деятельности* его коллектива, связанные с развитием в нем образовательного процесса с учетом его социального взаимодействия (внешнего и внутреннего), обеспечивающие поддержание всех факторов, позитивно влияющих на устойчивость развития образовательного учреждения (демографического, педагогического, экономического), а также *способы их реализации*.

К общим направлениям (принципам) деятельности относятся:

1. *Обеспечение преемственности* обучения человека в системе непрерывного образования. Это условие способствует поддержанию *демографического фактора* на «входе» образовательного процесса.

2. *Усиление социальных взаимодействий* в обучении, предполагающих обеспечение внутренней сопричастности обучающихся, их родителей, работодателей и т.д. к организации и содержанию учебной и внеучебной работы образовательного учреждения. Это условие, осуществляемое на этапе «реализации» образовательного процесса, способствует поддержанию *педагогического фактора*.

3. *Обеспечение соответствия выпускников* профессионального образовательного учреждения *потребностям экономики региона*. Это условие, действующее на «выходе» из образовательного процесса, способствует поддержанию *экономического фактора*.

Способы их реализации включают: деятельность по установлению социального взаимодействия: внешнего (с социальными, образовательными, культурными и экономическими структурами) и внутреннего (учащихся, родителей, работодателей и др.), – и основанную на этом взаимодействии деятельность по построению образовательного процесса в следующих направлениях:

– построение преемственного образовательного процесса, реализующего профориентацию, профотбор, профессиональное развитие учащихся (для обеспечения преемственности обучения в системе непрерывного образования);

– построение образовательного процесса с учетом социальных контактов в обучении (для усиления социальных взаимодействий в обучении);

– построение образовательного процесса с учетом потребностей экономики региона (для обеспечения соответствия выпускников потребностям экономики региона).

В систему **средств реализации**, определяющей состав мероприятий по развитию образовательного процесса с целью устойчивого развития профессионального образовательного учреждения, входят, соответственно:

– *преемственные образовательные программы*, реализующие профессиональную ориентацию, профессиональный отбор и профессиональное развитие учащихся;

– *модель внутреннего социального партнерства*, включающая: согласование и постановку целей обучения и их предоставление обучающимся в ви-

де открытой структуры; обновление и расширение учебного материала с учетом обновляемых компетенций; предъявление учебного материала в сценарно-технических формах, в рамках которых обеспечивается взаимодействие обучающегося с «коллективным разумом» социума; создание инструктивно-методических опор, позволяющих участникам образовательной деятельности действовать на целенаправленно-рефлексивной основе; совместное проектирование с целью создания профессионально-значимых продуктов деятельности обучающихся; обеспечение проявления в этих продуктах индивидуально-своеобразных особенностей обучающихся; совместную процедуру оценки учебных достижений; открытую презентацию результатов деятельности; участие представителей социума в согласительных мероприятиях по организации и проведению образовательного процесса; обустройство учебных мест обучающихся с участием субъектов социума; создание организационно-управленческого и методического сопровождения социального взаимодействия в образовательном процессе;

– *структурно-функциональная модель* маркетинговой деятельности профессионального образовательного учреждения, обеспечивающая реализацию основных маркетинговых функций: аналитической, производственной, сбытовой, организационной.

3.3. Маркетинговая деятельность как инструмент обеспечения устойчивого развития профессионального образовательного учреждения. Несоответствие между образовательными услугами, предлагаемыми учреждениями профессионального образования и изменяющимися потребностями личности, общества, государства, производства, приводит к уменьшению востребованности их выпускников на рынке труда, что определяет неустойчивость работы образовательных учреждений.

В этой связи целью профессионального образовательного учреждения становится повышение качества профессионального образования, описываемого системой критериев, показателей, определяющих степень соответствия результатов образования социальному заказу, требованиям работодателей, родителей и обучающихся.

Образовательное учреждение предлагает потребителю, прежде всего, образовательные услуги. В профессиональном образовании образовательная услуга – это предоставление возможности индивидууму освоить конкретную профессию (специальность) на определенный уровень квалификации.

Формируемая в образовании рыночная среда мало чем отличается от прочих рынков и подчиняется общим рыночным законам. Ведь на рынке образовательных услуг есть: производители (образовательные учреждения), потребители (обучающиеся), посредники (например, органы занятости).

Однако индивидуум приобретает профессию (специальность) и квалификацию не для личного потребления, а для того, чтобы применить их на определенном профессиональном поприще, т.е. он продает приобретенные знания и умения, навыки (в виде своего профессионального труда) конкретному предприятию или работодателю и в этом смысле является «промежуточным продавцом». Отсюда, конечным потребителем образовательных услуг, предоставляемых профессиональным образованием, являются работодатели. В силу этого, учреждения профессионального образования участвуют в формировании двух комплементарных (дополняющих друг друга) рынков: рынка образовательных услуг и рынка труда.

Образовательное учреждение может, в определенной степени, добиться согласования спроса и предложения на образовательные услуги и выпускников в рамках заданных институциональных ограничений и ресурсного обеспечения с помощью **образовательного маркетинга**, рассматриваемого как деятельность учреждения по управлению, организации, планированию и прогнозированию спроса и реализации образовательных услуг.

В сфере образовательных услуг различают маркетинг некоммерческий (уставные услуги) и коммерческий (платные образовательные услуги).

Педагогический маркетинг базируется на общих законах маркетинга, но имеет свою специфику.

Базовый принцип маркетинга, ставящий в центр внимания потребителя, предполагает ориентацию оказываемых услуг на потребности человека, приращение его материальных и духовных ценностей.

Профессиональное образовательное учреждение, желая обеспечить устойчивость, стабильность своего развития, высокое качество подготовки специалистов, вынуждено решать задачи мониторинга, прогнозирования и развития рынка образовательных услуг.

Прогнозирование развития рынка образовательных услуг чрезвычайно актуально в связи с существенными сроками получения профессионального образования.

Важной является задача воздействия образования, образовательных учреждений на развитие рынка образовательных услуг, что делает его более устойчивым по отношению к колебаниям рынка труда. Этому способствует, в частности, осуществление в образовательном учреждении подготовки по новым профессиям (специальностям, специализациям), еще не появившимся на рынке труда.

Одна из проблем использования маркетинга в системе образования связана с тем, что потребности его основных потребителей – государства (общества) и личности – часто не совпадают. Отсюда, очень важна деятельность образовательных учреждений по «воспитанию» потребителя, удовлетворению его индивидуальных запросов.

В образовательном учреждении образовательный маркетинг осуществляется как целостный непрерывный процесс, поскольку всегда есть необходимость выявить потребности клиентов и контролировать достигнутые результаты.

С учетом общности функций маркетинга в состав **основных функций** образовательного маркетинга входят:

1) *аналитическая функция*: комплексное исследование рынка образовательных услуг и анализ возможностей образовательного учреждения;

2) *производственная функция*: разработка рекомендаций по подготовке выпускника («как товара»), по диверсификации подготовки (формирование ассортимента оказываемых услуг);

3) *бытовая функция*: трудоустройство выпускника (мероприятия по передаче произведенной продукции от производителя к потребителю – продвижение товара (выпускника), включая аргументацию сбыта, ценовую и коммуникационную политику);

4) *организационная функция*: маркетинговое планирование, контроль за исполнением планов (договоров) и организация маркетинговой деятельности в образовательном учреждении.

Таблица 6.

Структурно-функциональная модель маркетинговой деятельности в профессиональном образовательном учреждении (ПОУ)

NN П/П	ОСНОВНЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ МАРКЕТИНГА	МЕРОПРИЯТИЯ, ПРОВОДИМЫЕ ПОУ	РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВОДИМЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	ДОКУМЕНТЫ, ОТРАЖАЮЩИЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
1	2	3	4	5
Аналитическая функция				
1	Анализ рыночных возможностей	Анализ образовательных услуг (ОУ), профессий/ специальностей, пользующихся спросом, которые может реализовать ПОУ	Маркетинговые возможности ПОУ по развитию «ассортимента» образовательных услуг (ОУ), подготавливаемых профессий / специальностей	Стратегия развития ПОУ
2	Изучение потребителей или спроса (сегментация рынка, изучение покупателей на рынке и мотивов спроса, выявление неудовлетворенных потребностей)	1. Анализ и прогноз потребности региона в профессиональных кадрах и образовательных услугах	Сегмент рынка (реестр потребителей ОУ и выпускников ПОУ)	Концепция ПОУ (обоснование перечня подготавливаемых профессий, оказываемых ОУ)
		2. Изучение профориентационных ожиданий молодежи, других категорий населения региона	Неудовлетворенные потребности (рыночные ниши)	Стратегия развития ПОУ 1
		3. Изучение удовлетворенности обучающихся образовательным процессом, получаемой в ПОУ профессией	Мотивы спроса клиентов (обучающихся и работодателей)	
		4. Изучение спроса работодателей на выпускников ПОУ		
3	Изучение деятельности конкурентов	Изучение образовательной политики конкурентов: целей, текущей стратегии, имеющихся средств, вероятных перспектив	Обоснование роли и места ПОУ в конкурентной среде, возможностей удержания конкурентных позиций	1. Концепция ПОУ (обоснование перечня подготавливаемых профессий, оказываемых ОУ) 2. Стратегия развития ПОУ

Продолжение таблицы 6.

1	2	3	4	5
4	Анализ и прогнозирование конъюнктуры рынка	1. Анализ прогноза развития потребности региона в профессиональных кадрах и образовательных услугах (ОУ)	Прогноз развития профессионально-квалификационной структуры (ПКС) кадров региона и востребуемых ОУ	Стратегия развития ПОУ
		2. Влияние на региональный рынок образовательных услуг	Предложение на рынке новых профессий/ специальностей, ОУ	Региональный перечень профессий / специальностей
		3. Развитие мотивации учащихся к постоянному повышению и совершенствованию знаний и умений	Новые образовательные запросы учащихся	Расширенный ассортимент образовательных услуг, предлагаемых в ПОУ
Производственная функция				
5	Создание нового образовательного продукта	1. Инновационная деятельность коллектива по созданию новых образовательных продуктов	Новый образовательный продукт (ОУ, профессия / специальность)	Региональный образовательный стандарт по профессии / специальности. Новая основная профессиональная образовательная программа
		2. Удовлетворение новых потребностей обучающихся и работодателей	Обновленные с учетом новых потребностей обучающихся и работодателей содержание, технологии и средства обучения	Региональный компонент содержания обучения. Обновленная основная профессиональная образовательная программа
6	Осуществление товарной политики	1. Формирование ассортимента подготавливаемых профессий / специальностей и управление им	Ассортимент подготавливаемых профессий / специальностей, оказываемых услуг	Концепция ПОУ
		2. Обеспечение конкурентоспособности подготавливаемых в ПОУ специалистов, оказываемых услуг на основе повышения качества и эффективности образования	Конкурентоспособный специалист, услуги	Концепция ПОУ

Продолжение таблицы 6.

1	2	3	4	5
		3. Определение жизненного цикла профессии / специальности, ОУ на основе мониторинга карьеры выпускника	Оценка жизненного цикла профессии / специальности, образовательной услуги	1. Стратегия развития ПОУ 2. Федеральные и региональные Перечни профессий / специальностей
Сбытовая функция				
7	Организация сбыта (товародвижение и организация продаж)	1. Трудоустройство выпускников	Наличие постоянных клиентов	Договоры с работодателями
		2. Создание условий для продолжения образования выпускников ПОУ	Включение ПОУ в систему непрерывного образования	1. Договоры с учебными заведениями более высокого уровня (колледжами, ВУЗами) 2. Концепция непрерывного образования
8	Коммуникационная политика (реклама, public relation, личные продажи, прямой маркетинг)	1. Рекламная деятельность (издание рекламной продукции, проведение рекламных акций)	Формирование спроса на выпускников. Положительный имидж ПОУ	Договоры с работодателями на подготовку специалистов
		2. Развитие социального партнерства и связей с общественностью	Оптимальные условия (маркетинговая среда) для успешной деятельности	Договоры о сотрудничестве
		3. Воздействие на потребителей (организация практики учащихся на предприятиях и в организациях)	Формирование «потребителей» выпускников	Договоры с работодателями на: 1) проведение практики; 2) подготовку специалистов
9	Формирование ценовой политики	Проведение оптимальной ценовой политики ПОУ	Повышение рентабельности подготовки специалистов в ПОУ	1. Экономическая концепция ПОУ 2. Финансовая документация

Продолжение таблицы 6.

1	2	3	4	5
Организационная функция				
10	Маркетинговое планирование, контроль за исполнением планов и организация маркетинговой деятельности	Организация маркетинговой службы	Повышение эффективности работы ПОУ на основе образовательного маркетинга	1. Концепция и положение о маркетинговой службе в ПОУ 2. Организационно-управленческая документация
		Повышение квалификации руководящего и педагогического персонала ПОУ по проблеме образовательного маркетинга	Персонал ПОУ, компетентный в области образовательного маркетинга	Программа повышения квалификации работников ПОУ в сфере образовательного маркетинга
		Информационное обеспечение маркетинговой деятельности ПОУ	Создание ИОМИ – информационного обеспечения маркетинговых исследований ПОУ	Концепция развития ИОМИ в ПОУ, в том числе на основе ЭВМ

В соответствии с этими функциями построена **структурно-функциональная модель маркетинговой деятельности** профессионального образовательного учреждения, представленная в таблице 6.

Практическая реализация данной модели маркетинговой деятельности предполагает создание в профессиональном образовательном учреждении службы маркетинга, включающей соответствующие подразделения (например, аналитическую группу, группу по производству новой продукции (образовательной услуги), группу по продвижению образовательной услуги / выпускников, группу информационного обеспечения).

§4. РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В новых социально-экономических условиях все более актуальной становится проблема формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями профессионального образования и работодателями, объединениями работодателей и работников, органами по труду и занятости населения, профессиональными союзами и т.д. – то есть со всеми теми, кто становится не просто потребителем «продукции» образовательного учреждения, но и источником его финансового благополучия.

Помочь образовательным учреждениям в этом, а также полнее учитывать требования работодателей, быстрее реагировать на изменения конъюнктуры рынка труда может система социального партнерства.

Под **социальным партнерством** в профессиональном образовании подразумевается совокупность взаимоотношений организационного, образовательного, экономического характера между учреждениями профессионального образования и субъектами рынка труда, его институтами, органами власти и управления по обеспечению целенаправленной политики в формировании и развитии трудовых ресурсов на основе общности социально-экономических интересов.

К *субъектам* социального партнерства относятся учреждения профессионального образования, работодатели, профессиональные союзы и другие объединения трудящихся, службы занятости населения, органы законодательной и исполнительной власти разных уровней.

Социальное партнерство может осуществляться на различных уровнях. На *макроуровне* партнерство институционально организовано в рамках федеральных, региональных и муниципальных органов управления образованием, экономики, труда и финансов и др., которые разрабатывают общие рамки для развития системы профессионального образования. На этом же уровне, как правило, по инициативе социальных партнеров создаются различные консультативные советы и комитеты, которые обеспечивают связь профессионального образования с рынком труда, и общественные фонды и другие структуры, в рамках которых работодатели (ассоциации работодателей) и работники (профсоюзы) обсуждают вопросы, представляющие взаимный интерес. Их решения и рекомендации затем включаются в коллективные договоры.

На *мезоуровне* функционируют региональные и муниципальные советы, комитеты, которые занимаются изучением и прогнозированием рынка труда,

разработкой программ, учебных материалов, экзаменационных квалифицированных требований с привлечением заинтересованных субъектов социального партнерства.

На *микроуровне* партнерство осуществляется в условиях определенной автономии учебных заведений. В этом случае учебные заведения или группы учебных заведений сотрудничают напрямую с предприятиями или группой предприятий в области разработки содержания обучения по конкретным профессиональным квалификациям. Представители бизнеса и учебные заведения совместно разрабатывают корпоративные программы обучения работников. Корпорации, предприятия и т.п. предоставляют учебным заведениям современное оборудование для производственной практики студентов, принимают участие в организации и проведении образовательного процесса, а преподаватели учебных заведений имеют возможность получить практический опыт работы с новыми технологиями на предприятиях. На этом уровне в партнерство могут включаться местные органы государственной и муниципальной власти, а также частные структуры, предоставляющие образовательные услуги.

Практика зарубежного опыта социального партнерства и анализ сложившихся отношений социальных партнеров в Российской Федерации в сфере профессионального образования позволяют выделить несколько *основных направлений* их взаимодействия.

1. В области политических решений они сводятся главным образом к:
 - определению национальных приоритетов в профессиональном образовании (кого, чему, в каком количестве и к какому периоду обучать);
 - постановке национальных (отраслевых, региональных) целей профессионального образования;
 - определению роли государства в регулировании инвестиций работодателей в систему профессионального образования и повышения квалификации рабочей силы (налоговые льготы и стимулы);
 - установлению прав и обязанностей обучающихся, работников и безработных граждан: оплачиваемый отпуск, социальная поддержка, возможность повышения квалификации и профессиональной переподготовки (регулирование, определение источников финансирования, организация процесса обучения).
2. В вопросах, касающихся управленческих решений, взаимодействие социальных партнеров выходит на:
 - определение текущей и перспективной потребности в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов в системе профессионального образования;
 - конституирование фондов, формирующихся за счет налоговых поступлений на профессиональное образование, и участие в управлении ими;
 - участие в управлении учреждениями профессионального образования через представительство в Советах образовательных учреждений;
 - представление предприятиями платных услуг в области профессиональной подготовки и переподготовки кадров на своей базе, силами собственных привлеченных специалистов.

3. Не менее важным становится сегодня участие социальных партнеров в разработке содержания профессионального образования. Это направление совместной работы социальных партнеров предполагает:

- разработку профессиональных стандартов, создание и экспертизу государственных образовательных стандартов профессионального образования;
- участие в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ;
- участие в разработке программ тестирования обучающихся и выпускников;
- участие в промежуточной и итоговой аттестации обучающихся и выпускников и в присвоении им профессиональной квалификации;
- представление учреждениям профессионального образования квалифицированных работников в качестве инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения;
- прием предприятиями инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения на практическую переподготовку и повышение квалификации в условиях производства;
- предоставление (или сдача в аренду) предприятиями учреждениям профессионального образования оборудования для организации производственного обучения.

Как видим, любое из этих основных направлений взаимодействия социальных партнеров неизменно взаимосвязано на макро-, мезо- и микроуровнях. Такая взаимосвязь обеспечивает последовательность в реализации намечаемых мер по развитию системы профессионального образования.

Взаимоотношения социальных партнеров в сфере профессионального образования регулируются общим Положением о социальном партнерстве (при создании межотраслевого или отраслевого органа объединения участников социального партнерства) и Договорами (соглашениями, контрактами и т.п.) между двумя и более участниками социального партнерства.

Организация взаимоотношений сторон социального партнерства в профессиональном образовании на условиях их взаимобязательств и компетенций проводится в следующих сферах деятельности образовательного учреждения:

- профессионально-образовательной;
- финансово-экономической;
- социального обеспечения и социальной защиты;
- учебно-материальной базы и материально-сырьевого обеспечения;
- научно-педагогического и кадрового обеспечения.

Документально-договорное оформление отношений социальных партнеров предполагает организацию эффективного механизма его реализации на основе равноправных и взаимовыгодных обязательств, а также возможности применения санкций в случае их невыполнения одной из сторон с учетом объективных (форс-мажорных) обстоятельств. Механизм реализации систематически рассматривается Координационным органом исполнительной власти региона по организации профессиональной подготовки кадров и периодически докладывается самому органу исполнительной власти субъекта Российской Федерации.

Таким образом, технология взаимоотношений социальных партнеров в профессиональном образовании и решение его проблем при реализации договорных обязательств составляют одно из необходимых условий объективного формирования регионального заказа на подготовку кадров, структуры и содержания профессионального образования, отвечающего запросам рынка труда.

Механизм данного взаимодействия включает следующие основные поэтапные элементы.

1. Определение общих целей и задач профессионального образования.
2. Договорное оформление организации и содержания взаимодействия всех заинтересованных социальных партнеров.
3. Анализ и прогнозирование регионального, муниципального рынка профессионального образования на основе прогноза рынка труда.
4. Анализ и прогнозирование регионального, муниципального рынка труда с учетом демографической ситуации в регионе.
5. Разработка и утверждение нормативов финансирования подготовки кадров требуемого профиля и квалификации.
6. Разработка принципов равноуровневого и многоканального финансирования профессионального образования.
7. Организационно-правовое обеспечение взаимодействия социальных партнеров, включающее в себя основные нормативные документы, определяющие взаимоотношения социальных партнеров в вопросах: социальной поддержки учащихся и работников; совместной разработки учебно-программной документации; укрепления учебно-материальной базы профессионального обучения и профессиональной подготовки; организации производственной практики обучающихся на базе производственных мощностей работодателя-заказчика кадров рабочих и специалистов; гарантийных обязательств по трудоустройству выпускников образовательного учреждения профессионального образования; порядка долевого финансирования подготовки кадров рабочих и специалистов и гарантийных обязательств в его обеспечении и др.
8. Доведение социального заказа в системе профессионального образования на подготовку кадров.
9. Последующее участие социальных партнеров в реализации содержания профобразования и оценке его качества (включая финансирование на многоуровневой и многоканальной основе).

Документально-договорное сопровождение каждого из поэтапных элементов формирует блок нормативно-правовой документации, обеспечивающий регулирование отношений социальных партнеров в сфере профессионального образования.

Складывающаяся система взаимодействия ПО с органами законодательной и исполнительной власти, субъектами рынка труда, профсоюзами и работодателями позволяет выстроить модель социального партнерства в сфере профессионального образования региона.

Статус Модели – концептуальный документ, содержащий декларацию и обоснование интересов каждого социального партнера в развитии профессионального образования, рекомендуемые формы взаимодействия, способы принятия решений, их выполнения и контроля.

Модель может войти как составная часть в периодически подписываемое соглашение между государственной властью, работодателями, профсоюзами. Представляется, что в результате создания Модели, возникнет понимание необходимости взаимных контактов социальных партнеров и способов их осуществления в области начального профессионального образования.

Анализ зарубежного опыта, апробация Модели социального партнерства в российских регионах позволили выделить три основные категории участ-

ников: работодатели, государство (органы управления, включая службы занятости населения), объединения работников (общественные организации, профсоюзы). Причем на уровне образовательного учреждения этот перечень дополняется за счет субъектов рынка образовательных услуг, то есть других образовательных учреждений.

Такое разделение имеет принципиальный характер, поскольку основанием для такой типологии является не только характер и способ взаимодействия, но и система интересов. При этом каждый участник имеет свои интересы, но то, что их объединяет – это заинтересованность в обеспечении высокого качества подготовки рабочей силы.

Исходя из опыта работы установления системы партнерских отношений между образовательными учреждениями и внешней средой постепенно определились формы работы, которые можно разделить на две большие группы: договорные и организационные.

Договорные формы включают в себя все виды взаимодействия на основе двусторонних или многосторонних договоров, организованные через создание дополнительных органов – консультационных и прочих советов.

Использование договоров образовательными учреждениями известно давно, вместе с тем, их тематика сильно расширилась. Раньше предметом договоров являлись: организация производственного обучения и практики обучающихся; стажировка и повышение квалификации преподавателей; переподготовка и обучение работников предприятий.

В настоящее время предметом договоров стали также:

- совместная коммерческая деятельность;
- совместное участие в конкурсах, ярмарках, выставках;
- оказание предприятиям информационных и консалтинговых услуг;
- оказание маркетинговых услуг;
- совместное участие в международных проектах;
- выполнение работ по договорам подряда и т.д.

Организационные формы сотрудничества являются более высоким уровнем взаимодействия с социальными партнерами. Они предполагают создание организационных структур, наделяемых специальными полномочиями и, действующих на основе уставных и других документов, утверждаемых в установленном порядке. Как правило, это так называемые советы (консультационный, профессиональный, попечительский и т.д.), включающие помимо образовательных учреждений органы управления образованием, по труду и занятости населения, работодателей, профсоюзы и т.д.

Все направления деятельности советов можно условно сгруппировать на консультационную и попечительскую. Соответственно, основными типами организационных структур социального партнерства можно назвать консультативные и попечительские советы.

В ходе реализации и развития Модели социального партнерства сформировались их задачи.

Среди *задач консультативного совета* наиболее важными являются:

– содействие в разработке стратегии развития системы профессионального образования;

– привлечение к работе по развитию профессионального образования органов управления, общественных организаций, органов местного самоуправления и т.д.;

– согласование и координация действий образовательных учреждений с социальными партнерами в планировании и организации подготовки кадров с учетом требований рынка труда;

– выработка предложений по изменению содержания образования, в том числе по корректировке учебных программ и планов, изменений и дополнений в региональную компоненту профессионального образовательного стандарта, перечня профессий и т.д.;

– оценка перспектив изменения профессионально-квалификационной структуры подготовки в соответствии с региональными программами социально-экономического развития.

Попечительский совет должен сосредоточить свою деятельность на действии совершенствованию образовательного процесса, внедрению новых педагогических и производственных технологий; укреплению и развитию материально-технической базы образовательного учреждения; организации социальной поддержки обучающихся и преподавателей, в том числе оздоровительного отдыха; а также организации спонсорской помощи и т.д.

Формирование системы социального партнерства в современных социально-экономических условиях – многолетний и сложный процесс, в котором можно выделить несколько этапов, характерных для этого процесса.

На первом, подготовительном, этапе необходимо провести своего рода инвентаризацию реальных и потенциальных партнеров и их интересов. Например, необходимо исследовать ту отрасль экономики, для которой готовит кадры образовательное учреждение. Следует иметь информацию о том, какими предприятиями, организациями и профессиональными ассоциациями она представлена; каким образом данная отрасль видится в стратегическом плане развития региона, каким потенциалом она обладает.

Большую ценность представляют и результаты инвентаризации образовательных учреждений всех форм собственности и уровней профессионального образования, реализующих профессиональные образовательные услуги для этой отрасли. Кроме того, необходимо иметь полную информацию о профессиональных образовательных стандартах и квалификационных характеристиках профессий и специальностей, характерных для данной отрасли и подготавливаемых в образовательных учреждениях различных уровней.

Но самым важным компонентом этого этапа, без которого невозможно перейти к следующему, является мотивация всего коллектива образовательного учреждения на необходимость выполнения сложной и трудоемкой работы по формированию устойчивой системы сотрудничества с различными категориями социальных партнеров. Процесс мотивации характеризуется сменой психологических установок, сформированных в прежней системе социально-экономических отношений. Учебному заведению приходится отказаться от установки «нам должны» и перейти к позиции «чем наше учебное заведение может быть интересно социальному партнеру».

В случае успешного завершения первого этапа формирования системы социального партнерства усиливается мотивация коллектива образовательного учреждения на развитие социального партнерства. Создается база данных о социальных партнерах по категориям, описаны действующие и потенциальные формы сотрудничества с ними; данных об образовательных учреждениях, работающих в том же сегменте рынка профессиональных образовательных услуг; данных о профессиональных образовательных программах.

А также появляется возможность проанализировать перспективы развития отрасли в конкретном регионе и перспективность подготовки для данной отрасли (количественный анализ оценки рынка труда).

На втором, установочном или элементарном, этапе формируются устойчивые отношения с социальными партнерами, подготавливаются договоры о сотрудничестве, отрабатывается технология взаимодействия с различными категориями социальных партнеров. Таким образом, складываются элементы будущей системы социального партнерства.

Ключевую позицию на втором этапе занимает изучение рынка труда, которое проводят представители образовательных учреждений, используя различные источники информации, в том числе – статистические данные, информацию органов по труду и занятости населения, региональных обсерваторий и т.д. Оценка квалификационных требований работодателей, степени соответствия знаний и умений выпускников потребностям рынка труда представители образовательного учреждения могут проводить, используя простейшие социологические приемы и методы (анкетирование, интервьюирование).

Важнейшую роль в оценке рынка труда играют работодатели, интервью с которыми проводят представители образовательных учреждений. Практика показывает, что не всегда сотрудникам образовательных учреждений удается успешно установить контакты с работодателями. Очень часто – это отсутствие взаимных интересов, но еще чаще – неумение найти взаимные интересы из-за отсутствия определенных коммуникативных навыков, из-за неумения со стороны представителя образовательного учреждения правильно выстроить переговорный процесс, подготовиться к встрече, закрепить результаты переговоров.

Успешная реализация второго этапа формирования социального партнерства приводит к подписанию договоров о сотрудничестве с различными категориями социальных партнеров: о прохождении практики, о трудоустройстве выпускников, об экспертизе учебно-методической документации, о стажировке и т.д.

Появляется возможность сбора и обобщения статистических и аналитических материалов о положении на рынке труда, его количественных и качественных параметрах, структуре квалификационного спроса по профессиям. Общим итогом второго этапа должно стать создание основных элементов будущей системы социального партнерства.

Целью *третьего, системообразующего, этапа* является формирование системы социального партнерства через объединение отдельных ее элементов. На уровне образовательного учреждения формируется системный подход к развитию социального партнерства, которое из несвойственного для образовательного учреждения мероприятия или серии мероприятий переходит в одну из основных функций учебного заведения наряду с учебной и воспитательной работой. Следовательно, функция по работе с социальными партнерами включается в должностные инструкции различных категорий работников, мероприятия по социальному партнерству включаются в план работы образовательных учреждений и т.д. Появляются постоянно действующие Советы, объединяющие всех участников и регулирующие отношения между ними.

Например, консультативные советы, которые включают в себя представителей образовательных учреждений, работодателей, профессиональных ассоциаций, органов управления образованием, представителей по труду и за-

нятости населения. Готовятся и утверждаются регулирующие документы советов (положения, уставы), устанавливаются процедуры их работы, учитывающие интересы всех его членов.

На третьем этапе формирования системы социального партнерства работа образовательного учреждения в данной области выводится на технологический уровень, формируются технологии социального партнерства на уровне учебного заведения.

Естественно, что результаты, достигнутые на последнем этапе, нуждаются в закреплении и постоянной поддержке, т.к. социальная обстановка и нормативная база не способствуют устойчивому развитию социального партнерства в сфере профессионального образования.

Настоящие результаты работы образовательного учреждения с социальными партнерами можно оценить лишь по истечении значительного периода времени с момента начала этой работы, а именно после того, как выпускники, обучавшиеся в образовательном учреждении в условиях сформированной системы социального партнерства, выйдут на рынок труда и проработают определенное время, поэтому, сейчас можно говорить лишь о промежуточных результатах в данном направлении.

Индикаторами результативности и эффективности работы *образовательного учреждения* в области социального партнерства может служить следующая система показателей.

Она включает в себя показатель востребованности выпускников на рынке труда. Очевидно, что ситуация на рынке труда очень изменчива и различается в зависимости от региона. Сложно говорить о конкретных процентах трудоустройства, тем не менее, очевидно, что трудоустройство выпускников – один из основных показателей работы образовательного учреждения.

Следующий показатель – востребованность образовательного учреждения на рынке профессиональных образовательных услуг. Результативность работы образовательного учреждения по созданию системы социального партнерства можно определить по тому, как расширяется сегмент его профессиональных образовательных услуг, то есть увеличение контингента обучающихся как из числа молодежи, так и взрослого населения.

Естественно, что различные профессиональные образовательные программы могут иметь разные источники финансирования: от федеральных и региональных бюджетов органов образования, органов по труду и занятости населения до личных средств граждан, поэтому прирост внебюджетного финансирования за счет реализации различных видов дополнительных платных услуг, также является показателем эффективности социального партнерства.

Показателем результативности работы учебного заведения может служить также наличие договоров с представителями различных категорий социальных партнеров. Естественно, что такой показатель должен рассматриваться в комплексе с другими для того, чтобы можно было оценить реальный характер договорных отношений: по практическому обучению студентов; повышению квалификации педагогов образовательных учреждений на предприятиях; трудоустройству выпускников; сотрудничеству в области учебно-методической и учебно-воспитательной работы; аттестации выпускников с привлечением социальных партнеров и т.д.

В качестве показателя эффективности может быть использовано наличие в отчетно-планирующей и нормативной документации образовательного уч-

реждения мероприятий по социальному партнерству: для реализации систематической работы в области социального партнерства данный вид работы должен быть легализован на документальном уровне. В противном случае, такие мероприятия, как оценка рынка труда, стажировки преподавателей, участие работодателей в различных видах аттестации и т.д., могут превратиться в пожелания и будут носить фрагментарный и непоследовательный характер.

Не менее показательным результативности работы образовательного учреждения с социальными партнерами является реализация им разнообразных форм сотрудничества, к числу которых можно отнести наличие экспертной оценки учебных планов и рабочих программ со стороны представителей предприятий. Привлечение работодателей значительно повышает качество учебных планов и программ.

Кроме того, членство образовательного учреждения в профессиональных ассоциациях также свидетельствует о том, что образовательное учреждение органично входит в систему социального партнерства в своей отрасли, получает доступ к информации, становится партнером в своей отрасли.

И, наконец, участие в работе консультативного совета. Само наличие такого совета уже свидетельствует о формировании системы. В связи с тем, что инициатором социального партнерства сегодня выступает образовательное учреждение, то и консультативные советы создаются чаще всего по их инициативе.

Оценить эффективность системы социального партнерства в сфере профессионального образования *региона* можно по следующим показателям.

Сформированность нормативных основ социального партнерства (регионального, муниципального, локального, индивидуального действия).

Развитость государственно-общественных форм управления системой начального профессионального образования.

Роль социального партнерства в оптимизации рынка труда.

Степень реального участия социальных партнеров в совершенствовании содержания профессионального образования и материально-технической базы и осуществлении многоканального финансирования ОУ ПО.

Влияние отношений социального партнерства на качество профессионального образования.

Сформулированные показатели эффективности системы социального партнерства включают оценку основных форм и направлений взаимодействия социальных партнеров на разных уровнях, включая региональный, муниципальный, локальный, индивидуальный. Данные показатели следует рассматривать в качестве базовых, что, однако, не исключает возможности введения других, отражающих специфику региона.

§5. РЕМЕСЛЕННОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В последние десятилетия в стране возрождается и устойчиво развивается ремесленничество – производство товаров и услуг по непосредственным заказам населения, имеющих, как правило, эксклюзивный характер и направленных на совершенствование среды обитания, то есть на улучшение качества жизни.

Этот процесс происходит на фоне перехода от технократической эпохи с доминированием крупнопромышленного производства к эпохе гуманистической культуры и интеллекта; в период, когда национальное хозяйство высокоразвитых стран начинает сдвигаться от массового производства стандартной продукции к высокоспециализированным малым формам производства и сервиса, рассчитанным на индивидуальные потребности граждан. Важно также то, что в общественном производстве, особенно в малом и среднем бизнесе, на первый план все больше выдвигается творческий, созидательный потенциал личности.

Этот процесс носит объективный характер. На рубеже XX–XXI веков многие страны мира переживают период преобразования индустриальных обществ в постиндустриальные. Развитие техники и технологии в период индустриализма позволило найти выход, к которому долго двигалось все человечество: большая часть человечества перестала испытывать проблемы с питанием и предметами первой необходимости. Сейчас происходит резкое увеличение разнообразия потребностей и наблюдается тенденция, которую условно можно назвать «стремлением к эксклюзивному». Есть основания полагать, что эти две тенденции будут сохраняться и даже увеличиваться в будущем.

Крупные производства высокоразвитых стран вряд ли смогут обрести такую гибкость, чтобы в полной мере удовлетворить эти тенденции. Поэтому по мере научно-технического, социального и культурного прогресса крупные производства будут все более автоматизироваться, применяя все шире так называемые «безлюдные технологии»; а ремесленный труд, направленный на удовлетворение все возрастающих по количеству и разнообразию потребностей населения, оказывающий непосредственное влияние на улучшение качества жизни людей, будет все более востребован.

Известно также, что в современном мире постоянно обостряется конкуренция и ключевой вопрос национальной конкурентоспособности – создание и распространение оригинальных, а желательно и уникальных товаров и услуг, связан с функционированием ремесленного сектора в экономике любой, даже высокоразвитой, страны. Не менее важно также стремление к поддержанию и развитию общественной культуры и «национального духа», которые являются стабилизирующими факторами в условиях стремительно изменяющейся действительности.

Это подтверждается тем, что в экономиках всех высокоразвитых стран, находящихся уже в стадии постиндустриализма, существует сектор ремесленных предприятий, обеспечивающий существенный вклад в ВВП и значительную занятость населения. По оценкам экономистов, занимающихся проблемами ремесленничества, в аналогичном секторе российской экономики, который условно можно назвать «ремесленным», в настоящее время работает не менее 2 млн. человек, что сопоставимо с числом работающих в некоторых крупных отраслях промышленности. При этом крупные и малые предприятия дополняют друг друга, выпуская стандартизованную (типовую) продукцию в одном случае и индивидуализированную – в другом.

В отличие от деятельности в условиях крупного промышленного производства, ремесленная деятельность характеризуется постоянной сменой рабочих ситуаций, отсутствием нормативной продукции, необходимостью самостоятельной организации и планирования труда. Поэтому работник данной сферы должен обладать не только высокими квалификационными харак-

теристиками, но и такими социально-профессиональными качествами, как профессиональная интуиция, практический интеллект, оптимизм, инициативность, предприимчивость, организованность, ответственность и др.

Повышенные требования к квалификации работников для ремесленного сектора экономики обусловлены также упоминаемыми выше особенностями ремесленного труда, в процессе которого создаются уникальные товары и услуги по заявкам, как правило, конкретного заказчика.

Сохранившаяся в стране система профессионального образования пока не полностью адаптирована к обучению специалистов для ремесленного сектора экономики, так как она была и продолжает пока быть настроенной на подготовку работников для крупной промышленности. Это хорошо видно даже из анализа перечня профессий начального профессионального образования и перечня специальностей среднего и высшего профессионального образования.

В связи с тем, что в Советском Союзе существовала четкая структуризация отраслей народного хозяйства, то профессии в перечне НПО сгруппированы в 38 групп, каждая из которых отнесена к какому-либо производству (так, например, профессии химического производства, оптико-механического, электротехнического, металлургического и др.)

Специальности и направления подготовки высшего и среднего профессионального образования, представленные в Общероссийском классификаторе специальностей по образованию (ОКСО), также сгруппированы по принадлежности к отраслям науки и отраслям народного хозяйства. В этом классификаторе специальности для малого и среднего бизнеса представлены лишь группой «Сфера обслуживания», в которую входит лишь 12 позиций, что составляет далеко не полный перечень специальностей, в которых нуждается малый, средний бизнес и ремесленничество.

Привязка к отраслям промышленности проявляется не только в структурировании профессий и специальностей по группам, но и далее при проектировании и реализации содержания подготовки. У нас в стране существенное увеличение числа ремесленных предприятий не сопровождалось организацией подготовки кадров для них. Сложилась парадоксальная ситуация: кадры продолжали и продолжают готовить в системе, которая была создана в период, когда ремесленничество не просто не поддерживалось, а целенаправленно вытеснялось из экономического уклада страны.

Доминирующий в России до последнего времени тип профессионального образования возник и развивался в условиях централизованной плановой экономики, ориентированной на крупное промышленное производство с жесткими директивными методами управления, системой плана и нормированного выпуска специалистов с безотказной системой распределения и трудоустройства всех выпускников с сильной законодательной защищенностью любого, даже профессионально непригодного работника.

Рабочие, которых обучали для функционирования на крупных предприятиях, имеют ряд специфических особенностей, делающих их не вполне приспособленными к работе на малом предприятии.

Во-первых, такие работники, которым в процессе обучения прививались навыки выполнения только определенных, оторванных от широкого контекста приемов и операций, не в состоянии брать на себя решение комплексных задач, так как они не владеют полной технологией производства данного товара или услуги.

Во-вторых, у них не выработаны экстрафункциональные квалификации, являющиеся ключевыми для ремесленной деятельности. Например, они не обладают развитыми в достаточной степени социальным интеллектом и коммуникативной компетентностью для того, чтобы эффективно взаимодействовать с клиентами; не владеют умениями и навыками нахождения необходимых для производства ресурсов; не обладают знаниями в области финансового и правового обеспечения собственной профессиональной деятельности.

Ясно, что подготовка ремесленника не укладывается в общепринятые ограничения, разделяющие уровни среднего и начального профессионального образования, так как будущий специалист должен сочетать в себе качества рабочего очень высокой квалификации и менеджера, способного спроектировать, обеспечить ресурсами трудовой процесс и самостоятельно выполнить работу, постоянно ориентируясь на максимальное удовлетворение запросов заказчика.

Профессиональное мастерство, менеджмент и определенный набор личностных качеств неразрывно связаны между собой. Из этого следует важное заключение – о необходимости создания качественно новых структур для профессионального образования, соответствующих уровню поставленных задач, а также его специального раздела – *ремесленного профессионального образования*, ориентированного на подготовку работников для предприятий малого бизнеса.

В связи с тем, что в советское время ремесленничество вытеснялось из экономического уклада страны, в отечественной педагогической науке проблемы подготовки кадров для малых предприятий не прорабатывались, тогда как зарубежные теории и практики подготовки ремесленников имеют большую историю и соответствующий концептуальный и эмпирический материал.

Однако исторические, экономические и культурологические отличия России столь существенны, что не позволяют перенять ни теоретические основы ремесленного образования, ни применяемые образовательные системы и технологии в их чистом виде. Здесь необходима не адаптация, а разработка собственного концептуального и методического базиса на основании осмысления реализуемых за рубежом педагогических подходов и экспериментальных схем, с учетом неповторимой специфики российской действительности и российского менталитета.

Так, например, для подготовки работников ремесленных предприятий в Германии используется дуальная система профессионального образования. Но эта система в данный момент не может быть реализована в России, так как она не предусмотрена как организационная форма российским законодательством об образовании и традиционно в России не применялась.

Однако при подготовке ремесленников-предпринимателей, на наш взгляд, было бы полезно использовать многие положительные моменты дуальной системы. Ее основным принципом является то, что практический аспект обучения играет ведущую роль в планировании и реализации профессионального образования.

Коллектив Российского профессионально-педагогического университета, совместно с работниками Министерства общего и профессионального образования Свердловской области, а также Уральского колледжа технологии предпринимательства г. Екатеринбурга на протяжении более 10 лет ведут

научные исследования и практическую работу по становлению и развитию ремесленного профессионального образования.

Под ремесленным профессиональным образованием понимается самостоятельная ветвь профессионального образования, которая обеспечивает человеку высочайшее мастерство в сфере специфических ремесленных профессий, социальную мобильность, гражданскую ответственность и высокий уровень общей культуры.

Ремесленное профессиональное образование выступает как социально-педагогическое явление, представляющее собой реакцию общества и образовательной системы на объективно обусловленную необходимость развития экономики России в современных условиях на этапе перехода от индустриального к постиндустриальному обществу. Это явление имеет свои социально-педагогические и экономические предпосылки, связанные с управленческими и психолого-педагогическими решениями, и требует разностороннего изучения.

Смыслом данного вида образования является всесторонняя подготовка человека для жизни в современных быстроизменяющихся условиях и работы в специфических условиях ремесленного производства (существенно отличающихся от условий крупного производства), позволяющего эффективно решать задачу более полного насыщения потребительского рынка необходимыми товарами и услугами, более гибко реагировать на изменения потребительских предпочтений, что позволяет эффективно обслуживать мелкие рынки, на которых не способна работать крупная промышленность. Данная сфера деятельности ремесленников может рассматриваться как специфическая жизненная среда функционирования.

В результате научных исследований были сформулированы следующие положения, заложенные в основу ремесленного профессионального образования.

Всестороннее развитие личности на базе общего (полного) среднего образования, но с максимальной профессиональной направленностью общеобразовательных (в том числе, и гуманитарных) дисциплин с «привязкой» их к общетехническим и специальным дисциплинам, а также нуждам практического обучения.

Воспитание активной гражданской позиции.

Воспитание высокой степени самостоятельности при принятии решений и высокого уровня ответственности на всех этапах работы.

Выработка потребности развивать свою квалификацию, осваивать новое оборудование и технологии избранного вида профессиональной деятельности.

Многоступенчатая система профессиональной подготовки (дифференцированная по годам обучения) система получения различных уровней профессиональной квалификации).

Самостоятельность в выборе учащимися профессиональной карьеры и заинтересованность в ее реализации.

Формирование профессионала (ремесленника-предпринимателя) в условиях, максимально приближенных к реальным – рабочим.

Существенное увлечение интеллектуальной составляющей подготовки. В паре составляющих подготовки «мануальное–интеллектуальное» – существенное смещение в сторону интеллектуального.

Существенно углубленная, всесторонняя подготовка по конкретной профессии, но с охватом знаний, умений и навыков из сопряженных профессий.

Обучение всем видам деятельности, обеспечивающим выполнение заказа. Для ремесленника важны следующие виды деятельности: обсуждение с заказчиком предполагаемого результата; дизайнерская проработка и проектирование; планирование работ по финансовым, материальным, трудовым ресурсам и по времени; обеспечение ресурсами (закупки материалов по выгодным ценам, подбор наиболее эффективного инструмента и вспомогательного оборудования); выполнение работы; сдача работы и расчеты с заказчиком.

Максимальная индивидуализация обучения (свое рабочее место, свой инструмент, свои материалы, своя рабочая одежда, свои задачи в процессе производственного обучения, которые обучаемый способен решать).

Выработка активных предпринимательских навыков.

Формирование готовности к постоянной и частой смене объектов работы и рабочих ситуаций, а также способности к быстрой адаптации, к изменяющимся и увеличивающимся по количеству и качеству потребностям заказчиков.

Реализация ремесленного профессионального образования в сложившейся к настоящему системе представляет определенные трудности из-за ее настроенности на подготовку работников для крупных предприятий.

Тем не менее, с 1994 г. у нас в стране начались экспериментальные работы по созданию образовательных программ для обучения ремесленников.

Первый модельный проект «Поддержка ремесел через профессиональное образование» (1994–1999) проводился на базе бывшего строительного ПТУ № 7 в г. Москве в рамках программы «ТРАНСФОРМ», финансируемой ЕС и правительством ФРГ. В организационном плане проектом занималась Палата ремесел Дюссельдорфа. В результате был создан и успешно функционировал Профессиональный лицей ремесленников № 331, реализующий программы начального профессионального образования по следующим современным ремесленным профессиям: маляр-дизайнер, плиточник-мозаичник, столяр, штукатур-реставратор – со сроком обучения 3 года.

С 1998 г. по настоящее время в Екатеринбурге по предложению Фонда Эберхарда Щека (Баден-Баден, ФРГ) и согласно постановлению правительства Свердловской области № 26 от 13.01.98 г., осуществлялся второй модельный проект. На базе Екатеринбургского социально-профессионального лицея был создан Профессиональный лицей, а впоследствии – Уральский колледж технологии предпринимательства, в котором обучают ремесленников по трем профессиям: маляр-дизайнер, плиточник-мозаичник и столяр.

В отличие от московского проекта, здесь осуществляется два уровня подготовки: начальное профессиональное образование со сроком обучения 3 года и среднее профессиональное образование со сроком обучения 1,5 года. Получив диплом среднего профессионального образования, выпускники обладают достаточными экономическими и правовыми знаниями и профессиональными умениями в рамках своей ремесленной профессии, достаточными не только для того, чтобы работать на малых и средних предприятиях, но даже организовывать их.

За годы проекта удалось создать образовательное учреждение, осуществляющее качественную подготовку специалистов, более полно отвечающих требованиям современного рынка труда, по новой для России профессионально-образовательной программе. Для этого потребовалось существенно

модернизировать материально-техническую базу, подготовить обновленную учебно-программную документацию и освоить новые методы обучения.

Исследования уровня социально-профессиональной зрелости выпускников-ремесленников выявили, что они уверены в своей готовности к самостоятельной профессиональной деятельности; у большинства выпускников сложилось четкое представление относительно своей жизненной перспективы и профессиональной карьеры. Для выявления резервов качества подготовки выпускников ремесленных профессий и решения проблем их адаптации в рыночных условиях было изучено мнение работодателей и выпускников об успешности начала их профессиональной деятельности.

Трудоустройство по полученной профессии составляет 90%, большинство работает в бригадах. 67% работающих полностью довольны своей работой. 80% выпускников считает, что знаний и умений, приобретенных в колледже, вполне достаточно для успешной профессиональной деятельности; остальные – более чем достаточно. Профессиональный рост связывают с продолжением образования по полученной профессии – 45%, с продолжением работы по месту трудоустройства – 33%. Таким образом, подавляющее большинство выпускников удовлетворено качеством образования, полученным в колледже, своей работой и успешно востребованы на рынке труда.

С использованием накопленного опыта с 2006 г. в Уральском колледже технологии предпринимательства начали работы по созданию аналогичных профессиональных образовательных программ для ремесленных профессий: «Специалист по санитарно-техническому и отопительному оборудованию», «Специалист по кровельным работам», «Маляр-лакировщик».

Подробная проработка всех процедур и документации по проекту в г. Екатеринбурге и успешное испытание созданной образовательной программы позволили начать мультипликацию опыта в другие учреждения начального и среднего профессионального образования Уральского региона.

Опыт подготовки ремесленников по строительным профессиям внедряется в настоящее время в других учебных заведениях: г. Екатеринбург, г. Асбест, г. Каменск-Уральский (Свердловская область), а также в г. Магнитогорск (Челябинская область) и г. Тарко-Сале (Ямало-Ненецкий автономный округ).

С использованием накопленного опыта в Березовском филиале РГППУ начата подготовка электриков-ремесленников для обслуживания объектов жилищно-коммунального хозяйства по профессиональной образовательной программе, разработанной для уровня среднего профессионального образования.

Разработки для выделения ремесленного профессионального образования в системе профессионального образования страны создавались и апробировались в ходе экспериментальных работ, проводимых в последнее десятилетие. Переориентация части профессионального образования на проблемы подготовки кадров для малого и среднего бизнеса позволит уменьшить несогласованность рынка труда и рынка образовательных услуг, существующую в настоящее время.

§6. ВЫСШЕЕ РАБОЧЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

6.1. Тенденции развития профессионального образования рабочих. Первое десятилетие нового века свидетельствует, что в странах, где отмечают

ся существенные социально-экономические изменения, неизбежно происходят преобразования образовательных систем. В соответствии с мировыми процессами, профессиональное образование России также претерпевает кардинальные изменения. Природой и движущей силой развития профессионального образования являются факторы социально-экономического, культурного и научно-технического характера. К таким факторам следует отнести:

- устойчивое развитие экономики, стремительный рост наукоёмкости производств. Эта задача реализуется деятельностью персонала от уровня рабочего до руководителя, сочетающих интеллектуальную и практическую деятельность, обладающих многофункциональными умениями и навыками;

- интенсивный рост объема научно-технической информации, быстрая смена технологий, приоритетное внедрение наукоёмких технологий. Этот фактор обуславливает необходимость наличия у специалистов способности быстро осваивать новые технологии, навыков самообразования, самововлечения в систему непрерывного образования;

- возрастание роли практической значимости научных исследований на стыке различных направлений наук, что требует от системы профессионального образования подготовки специалистов по межотраслевым, интегральным и сдвоенным специальностям, смещение акцента при обучении в сторону универсализации;

- активное внедрение средств программной мыслительной деятельности, что приводит к увеличению спроса на специалистов, способных осуществлять неалгоритмизированную деятельность;

Стратегия развития российской экономики порождает необходимость адаптации к более конкурентной экономической среде. Образовательный интеллект населения в современных условиях становится важнейшим экономическим ресурсом.

В течение ряда десятилетий в России существовала объективная потребность в совершенствовании системы профессионального образования, в её научном обеспечении на основе разработки новых теорий и методологии их реализации. В то же время, все исследования данной проблемы имеют один существенный недостаток – они опираются на существование жёсткого образовательного и профессионального иерархического деления: начальное профессиональное образование – среднее профессиональное образование – высшее профессиональное образование. Это не позволяет разрешить ведущие противоречия:

- между возрастающими социально-экономическими требованиями к подготовке специалистов рабочих профессий и ограниченными организационно-содержательными возможностями начального профессионального образования;

- между реализацией профессионального образования как средства социально-экономического развития и отражением его в общественном и профессиональном сознании как цели жизнеустройства;

- между потребностью социально-экономических инфраструктур в приближении профессиональной подготовки к их реальным потребностям и низкой мобильностью профессионального образования в подготовке специалиста, востребованного конкретным производством.

Учёные Российского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) предложили новый подход к удовлетворе-

нию потребности динамичного рынка труда в рабочих с углублённой подготовкой, *концепцию высшего рабочего образования.*

6.2. Организационно-содержательные конструкты высшего рабочего образования. Под высшим рабочим образованием понимается самостоятельная ветвь высшего профессионального образования, которая формирует специалистов рабочих профессий высокой квалификации для выполнения своих функций в условиях высокотехнологического производства и эксплуатации высокопроизводительного оборудования, развивает личность с позиции социальной и профессиональной мобильности, а также формирует общую, информационную и профессиональную культуру. Обучение специалистов рабочей профессии возможно в рамках образовательного учреждения нового типа или структуры учреждения высшего профессионального образования – Института рабочего образования (ИРО).

Институт рабочего образования представляет собой полифункциональную систему с многоуровневой образовательной структурой, основанную на широкой дифференциации профессиональной подготовки с учётом специфики профессиональной деятельности в конкретной отрасли хозяйства, индивидуальных способностей и социально-профессиональных планов учащихся. В системе непрерывного профессионального образования ИРО является учебным заведением, предназначенным для подготовки специалистов различной квалификации в зависимости от уровня получения профессионального образования – от узкого специалиста-исполнителя до мастера, способного самостоятельно не только изготавливать продукцию и осуществлять услуги, но и организовывать производственную деятельность, а также осуществлять сбыт на рынке товаров и услуг.

Таким образом, целью высшего рабочего образования является подготовка работника, способного:

- осуществлять эффективную трудовую деятельность в условиях любых видов производств;
- прогнозировать не только технико-технологические, но и социально-экономические перспективы конкретного производства;
- совмещать, при необходимости, управленческие и исполнительские функции;
- хорошо ориентироваться на рынке труда, уметь создавать своё собственное производство.

Основными педагогическими концептуальными положениями, лежащими в основе организации и развития Института рабочего образования, являются:

- гибкость, открытость и саморазвитие образовательной системы: образовательная система ИРО предусматривает модернизацию и видоизменение учебных планов и профессиональных образовательных программ;
- личностная значимость процесса и результатов обучения (поэтапное внедрение рейтинговой системы контроля успеваемости);
- профессиональная направленность образовательных, в том числе гуманитарных дисциплин;
- интегративное обучение (наличие интегративных учебных курсов);
- разносторонность профессиональной подготовки (возможность последовательного или параллельного получения нескольких специальностей);
- индивидуализация обучения (свободный выбор части дисциплин при рейтинговой системе контроля, учебных планов и образовательных программ);

– многоуровневая система профессиональной подготовки (ступенчатая, дифференцированная по годам обучения система получения различных уровней профессиональной квалификации);

– сознательность в выборе учащимися профессиональной карьеры и заинтересованность в её реализации (построение учебного процесса на основе поэтапного перспективного плана освоения специальности).

Реализация высшего рабочего образования осуществляется посредством образовательных, гуманитарных и профессиональных программ, направленных на расширение общенаучного и гуманитарного образования, получение углублённой технологической и производственной подготовки по выбранному профессиональному профилю.

Институт рабочего образования – это ступенчатая система подготовки специалиста.

Первый уровень предполагает освоение программы полного среднего и начального профессионального образования с присвоением квалификации 3–4 разряда.

Второй – высший уровень. Выпускникам присваивается квалификация рабочего с высшим образованием и выдаётся диплом бакалавра по специальности. Обязательным условием присвоения указанной образовательной степени бакалавра является наличие у выпускника сертификата профессиональной подготовки не ниже того, который предшествует максимальному разряду по данному профилю.

Подготовка выпускника Института рабочего образования позволяет ему иметь дело с новой и разнородной информацией, решать задачи стереотипного, диагностического и эвристического характера. Его квалификация даёт гарантии надёжного и качественного ведения технологического процесса без материального и морального ущерба, безопасным для себя и для окружающих способом. Выпускник ИРО обладает готовностью к выполнению работ с использованием особо сложных и уникальных орудий труда высокой стоимости, лимитируемого сырья и заготовок в заключительной стадии технологического процесса.

Рабочий с высшим образованием должен быть подготовлен для работы в отраслях народного хозяйства по соответствующей профессии.

Основные виды деятельности, связанные с реализацией главных функций данного специалиста, состоят в следующем:

– уверенное выполнение практической работы в пределах высших рабочих разрядов;

– чтение чертежей любой сложности;

– экономическая оценка технологического процесса на основе экономических знаний;

– нормирование работы и определение её себестоимости;

– обеспечение техники безопасности по своей профессии;

– контроль качества выполняемой работы, знание средств и методов контроля;

– умение быстро адаптироваться при изменении производственной ситуации за счёт владения смежной профессией, общеобразовательной и профессиональной подготовки;

– умение строить межличностные отношения и принимать управленческие решения на основе знаний психологии и теории принятия решений;

- самообразование и самостоятельное повышение квалификации;
- работа на компьютере в информационных и поисковых системах.

Наряду с этим специалист с высшим рабочим образованием должен быть подготовлен к выполнению социальной и производственно-технической деятельности в условиях рыночной экономики. Он должен:

- уметь с позиции гуманистических, нравственных принципов и общечеловеческих идеалов анализировать духовные, политические и социально-экономические явления, процессы и проблемы общества, уметь логически мыслить, аргументированно отстаивать свою точку зрения; иметь навыки организаторской работы; уметь самостоятельно принимать профессиональные решения с учётом их социально-экономических и экологических последствий;

- быть высокообразованным, физически развитым, обладать высокой нравственной и правовой культурой, развитым экономическим и экологическим мышлением;

- знать основы мировой и отечественной истории и культуры, владеть грамотной речью, знать, по меньшей мере, один иностранный язык на уровне, достаточном для работы с иноязычной литературой; иметь потребность в постоянном духовном и физическом совершенствовании;

- быть профессионально компетентным, систематически совершенствовать профессиональное мастерство, непрерывно обновлять и обогащать свои знания, применять их в своей деятельности.

В течение обучения в Институте рабочего образования у студента формируется определённая система ценностей, которая позволяет ему успешно осуществлять процессы социализации, самоактуализации и самореализации в процессе жизнедеятельности. При этом система ценностей, формируемая в процессе обучения в ИРО, не рассматривается как завершённая и окончательная. Она явится толчком и определяющим моментом саморазвития личности в течение дальнейшей жизни.

Рабочие программы высшего рабочего образования предполагают применение активных (развивающих) форм и методов обучения.

Все формы учебно-познавательной деятельности учащихся (студентов) должны быть оценены в зачётных баллах единой для ИРО рейтинговой системе контроля.

Содержание высшего рабочего образования определяется на основе ряда позиций, характеризующих образование как высшее.

Модель института рабочего образования предполагает структуру, где любой этап обучения может быть завершающим.

Содержание образования отражает целостность каждого этапа и одновременно даёт «выход» на следующую ступень. Образовательная завершённость каждой ступени связана с личностным развитием.

1 ступень. Подготовленность личности к деятельности социального и профессионального выбора. Базовая подготовленность личности к преобразовательной профессиональной и социальной деятельности.

2 ступень. Готовность личности к преобразовательной профессиональной и социальной деятельности.

Содержание каждой образовательной ступени формируется на основе системной реализации принципов, при этом системообразующим является тот, который отражает специфику ступени. На первой ступени приоритет от-

даётся формированию знаний о мире, о различных сторонах проявления законов его развития, что обеспечивается включением в учебный план наряду с общеобразовательными предметами ряда новых дисциплин, ориентированных на коррекцию профессионального самоопределения, на формирование основ здорового образа жизни, на подготовку студентов к интеллектуальному труду. Для этой ступени характерным является преимущественная реализация принципа приобретения опыта осуществления способов деятельности, воплощённых в навыках и умениях. На данной ступени вводятся предметы производственно-технологического цикла, дающие возможность формирования целостного образа профессиональной деятельности и личности в ней.

Приоритетным для второй ступени становится принцип приобретения опыта творческой деятельности. Для его реализации вводятся предметы специального цикла, обеспечивающие теоретическую и практическую основу для формирования профессионала высшей квалификации, обладающего навыками научно-практических исследований в профессиональной деятельности.

6.3. Высшее рабочее образование как механизм социально-экономического развития. Концепция высшего рабочего образования, официально, с разрешения Министерства образования РФ была апробирована на базе Тюменского индустриально-педагогического колледжа и Профессионального лицея г. Новоуральска Свердловской области в модели института рабочего образования. Выпускники, прошедшие программы высшего образования, достигли высокого квалификационного уровня и были аттестованы производственными комиссиями на разряды, предшествующие максимальному по соответствующей профессии. Был создан прецедент, когда выпускник, окончивший учреждение профессионального образования, был готов выполнять функцию рабочего на самом высоком квалификационном уровне.

Практика реализации концепции высшего рабочего образования показала, что формирование высокого уровня квалификации специалиста рабочей профессии возможно в рамках учреждения профессионального образования. Конструкция организации и содержания подготовки высококвалифицированного рабочего основывается на проектировании функциональной деятельности обучаемых, освоении ими различных социальных и профессиональных практик в условиях вариативности и выборности. Мобильность будущего специалиста формируется в условиях делегирования ему права на индивидуализацию содержания образования.

Высшее рабочее образование имеет огромное социальное значение. Оно позволяет специалисту рабочей профессии правомерно планировать карьерный рост в области управления, претендовать на любой социальный статус, не испытывать личную образовательную ограниченность.

Принципиальное отличие специалиста с высшим рабочим образованием от рабочего с иным высшим образованием состоит в том, что он профессионально ориентирован на трудовую деятельность по выполнению рабочих функций.

Высшее рабочее образование, как образовательная модель, приобретает особую актуальность в условиях инновационного развития экономики, технологического перевооружения производства и способствует разрешению противоречия между потребностью высокотехнологичных производств в специалистах рабочих профессий высокой квалификации и отсутствием спе-

циально организованных профессионально-образовательных систем, удовлетворяющих эту потребность.

Современные темпы экономического и социального прогресса постоянно обновляют краткосрочные и перспективные задачи, выдвигаемые профессиональному образованию. Требования к квалификации приобретают интегральные свойства и выходят далеко за рамки знаний, умений и навыков. Квалификация любого специалиста наполняется новыми универсальными и специальными конструктами, такими как компетентность и компетенция.

Активно развиваются процессы дифференциации уровней подготовки специалиста: бакалавриат, прикладной (технологический) бакалавриат, магистратура, специалитет. Создаются центры непрерывного профессионального образования со ступенчатыми формами: колледж–ВУЗ, учреждение НПО–колледж, НПО–СПО–ВУЗ (например, Якутский государственный инженерно-технический институт), ресурсные центры и так далее.

Всё это свидетельствует о высокой потребности в адаптации профессионального образования к широкому запросу производств.

Сравнительный анализ результатов научных исследований организационного, программного и методического обеспечения, а также опыта практической реализации высшего рабочего образования свидетельствует, что высшее рабочее образование вполне имеет право на существование как самостоятельный вид профессионального образования и способно отвечать на многие вызовы современности.

ГЛАВА 9. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

§1. ИДЕЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Среди прогрессивных идей человечества существенное место занимает идея непрерывного образования. Ее главный смысл – постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни. Это влечет за собой и процветание всего общества.

В предшествующие периоды истории относительно медленная эволюция развития человека, общества, общественного производства обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования. Имел место тип «конечного» образования, при котором полученные человеком знания и умения сохраняли свою ценность на протяжении всей его жизни – «образование на всю жизнь». Порожденная научно-технической революцией стремительная гуманитаризация общества, социальный прогресс, темпы обновления техники и технологии, форм организации труда стали значительно превосходить темпы смены поколений людей. В условиях «конечного» образования во всем мире обострились проблемы функциональной неграмотности, квалификационной безработицы, в мире возник дефицит политических, экономических, правовых, социально-психологических и других знаний.

Динамизм современной цивилизации, наращивание ее культурного слоя, усиление роли личности в обществе и производстве, рост ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии предполагают замену формулы «образование на всю жизнь» на формулу «образование через всю жизнь». Характерно, что понятие «непрерывное образование» впервые прозвучало в 1972 году, т.е. практически одновременно с зарождением рыночной экономики. Именно рыночная экономика в силу чрезвычайной подвижности своей конъюнктуры вынуждает людей постоянно учиться и переучиваться – и в случае перемены работы или профессии, и в случае, когда человек остается на своем рабочем месте длительное время. К этому его вынуждают постоянные поиски возможностей производства новых товаров или услуг, повышения их качества, удешевления технологий в условиях острейшей конкуренции.

Сегодня десятки стран мира ищут и реализуют свои модели непрерывного образования. Во многих развитых странах резко выросла сеть учебных заведений всех типов, а число взрослых, обучающихся в различных формах образования, превысило число школьников и студентов. Также актуальна проблема непрерывного образования и в нашей стране.

Страна сможет пойти по пути прогресса и процветания, только если все ее население будет достаточно образованным, если каждый без исключения человек получит возможности для достойного саморазвития, раскрытия своих задатков и способностей. Именно поэтому настало время для реализации очень широкого подхода, опирающегося на представление о непрерывном образовании как самом широком социальном процессе. Необходимо переосмысление целей и функций образования как системы, задач ее отдельных ступеней. Нужно пересмотреть традиционное представление о человеческой

и социальной сущности образования, его месте и роли как социального института в жизни каждого человека и общества в целом.

Переход к непрерывному образованию должен преодолеть ориентацию традиционных образовательных процессов на поверхностную «энциклопедичность» содержания, перегруженность информационным и фактологическим материалом, не связанным с запросами обучающихся или нуждами общества. Предстоит переориентировать учебно-воспитательный процесс с воспроизводства только образцов прошлого опыта человечества на освоение способов преобразования действительности, овладение средствами и методами самообразования, умением учиться.

Образование должно быть обращено к будущему, к тем проблемным ситуациям, разрешение которых предполагает использование знаний в качестве средства практической деятельности.

Рассмотрим содержание понятия «непрерывное образование». Понятие непрерывности образования можно отнести к трем объектам (субъектам):

– к личности. В этом случае оно означает, что человек учится постоянно, без относительно длительных перерывов. Причем, учится либо в образовательных учреждениях, либо занимается самообразованием. Возможны три вектора движения человека в образовательном пространстве: во-первых, человек может, оставаясь на одном и том же формальном образовательном уровне, оставаясь, допустим, слесарем, медсестрой или инженером, совершенствовать свою профессиональную квалификацию, свое профессиональное мастерство (условно назовем *«вектор движения вперед»*). Во-вторых, подниматься по ступеням и уровням образования – *«вектор движения вверх»*. При этом человек может последовательно восходить по ступеням и уровням образования, либо какие-то уровни и ступени пропускать. В-третьих, непрерывность образования также подразумевает возможность не только продолжения, но и смены профиля образования, т.е. возможность образовательного маневра на разных этапах жизненного пути, исходя из потребностей и возможностей личности и социально-экономических условий в обществе (например, поменять специальность) – *«вектор движения по горизонтали, вбок»*;

– к образовательным процессам (образовательным программам). Непрерывность в образовательном процессе выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития. Она же характеризует преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другому, от одного жизненного этапа человека к другому;

– к организационной структуре образования. Непрерывность в данном случае характеризует такую номенклатуру сети образовательных учреждений и их взаимосвязь, которая с необходимостью и достаточностью создает пространство образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельном регионе, так и у каждого человека.

Таким образом, непрерывность образования обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создания для нее оптимальных условий для такого движения – образно говоря, чтобы человек мог уверенно идти пусть по трудным, но ровным дорогам, а

не пробираться через джунгли или карабкаться по лестнице с выбитыми ступенями.

Системообразующим фактором непрерывного образования выступает, очевидно, его целостность, т.е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

В Законе Российской Федерации об образовании система образования трактуется как совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; сети реализующих их образовательных учреждений и органов управления образованием. Тем самым подчеркивается не организационно-структурная основа как раньше в жестко централизованной системе образования, а прежде всего ее содержательная основа. Это понимание определяет целесообразность содержательно-структурного подхода к построению системы непрерывного образования, который означает приоритетность построения содержания непрерывного образования (образовательные программы и стандарты) перед его организационными формами (учебными заведениями).

Возможны два направления анализа построения системы непрерывного образования. Первое – это рассмотрение существующих структур народного образования и определение возможностей их реорганизации и создания новых структур. Второе – это рассмотрение непрерывного образования как системы образовательных процессов (образовательных программ), направленных на обеспечение становления и дальнейшего развития личности человека в соответствии с её потребностями и социально-экономическими требованиями.

Представляется продуктивным сочетание этих направлений. Причем, очевидно, приоритетным должно быть рассмотрение непрерывного образования с содержательной стороны как системы образовательных процессов – образовательных программ, а затем уже обеспечение этих процессов необходимыми организационными и образовательными структурами (образовательными учреждениями и т.д.).

В связи с этим, переходя к изложению принципов развития непрерывного образования мы должны будем их разделить по основанию пары категорий диалектики содержание – форма. Причем, содержательный аспект, в свою очередь, делится на два: состав подсистемы «содержание» и ее структурные связи.

Можно выделить четыре принципа построения состава «содержания». Первый принцип базового образования как основы для продолжения человеком дальнейшего образования и три принципа, соответствующих разным векторам движения человека в образовательном пространстве: принцип многоуровневости, принцип дополнительности, принцип маневренности.

Принцип базового образования. Для того, чтобы продолжить образование, свободно двигаться в дальнейшем в образовательном пространстве ребенок, подросток должен получить определенную образовательную стартовую основу, базу. В чем же должна заключаться эта основа? Разделим этот вопрос на два: общеобразовательная основа (база) и профессиональная основа (база).

Общеобразовательная основа. Сейчас принято считать, что основной (базой) общеобразовательной программой является 9-летняя школа. Думается,

что по смыслу неверно. Базовым общим образованием должно быть полное среднее образование. Ведь недаром же документ, выдаваемый полной средней школой, называется «аттестат зрелости». По окончании полной средней школы юноша, девушка должны быть как бы зрелыми в личностном и в гражданском плане. А окончание 9-летки – это возраст 14–15 лет, возраст лишь полового созревания. Тот возраст, когда подросток уже достаточно осознанно может решать продолжить ли ему только общее образование в школе, гимназии, общеобразовательном лицее, или приступить к совмещению продолжения общеобразовательной подготовки с профессиональным образованием в профессиональном училище, техникуме, профессиональном лицее или колледже.

Таким образом, базовая общеобразовательная подготовка – это то, что соответствует «аттестату зрелости». Какие же требования должны быть предъявлены к базовому общему образованию помимо того, что описано в предыдущих разделах для того, чтобы завершить эту образовательную программу человек мог успешно продолжить свое движение в образовательном пространстве.

Во-первых, это, очевидно, достаточно высокий уровень социализации личности, ее жизненное и профессиональное самоопределение, достаточно осознанный план её дальнейшей жизненной карьеры.

Во-вторых, это достаточно высокий уровень познавательных умений и сформировавшаяся устойчивая привычка учиться.

В-третьих, это так называемая «языковая подготовка», понимаемая в самом широком смысле. Действительно, чтобы в дальнейшем осваивать любую науку, любую деятельность – а общее образование является, в частности, общим в смысле всеобщим – общее базовое образование должно дать ему знание языков:

- родного языка, русского языка и иностранных языков – как средства освоения в дальнейшем любой информации и как средства общения;

- языка математики как универсального языка построения формальных моделей окружающей действительности, который может быть использован при изучении любой отрасли научного знания или при овладении любой профессиональной деятельностью;

- языка информатики, который сегодня необходим любому человеку в любой сфере человеческой деятельности.

Что же касается базового профессионального образования, то его, очевидно, следует понимать как первое профессиональное образование независимо от его уровня, ступени, которое позволяет человеку приступить к квалифицированному труду. В отличие от неквалифицированного труда, не требующего никакой специальной подготовки и в отличие от малоквалифицированного труда, приступить к которому позволяет профессиональная подготовка (в отличие от профессионального образования, профессиональная подготовка по международной классификации – это обучение какой-либо профессии на срок до 6-ти месяцев).

Принцип многоуровневости образовательных программ. Принцип многоуровневости предполагает наличие многих уровней и ступеней профессионального образования. Чем больше в системе профессионального образования будет завершенных, подкрепленных соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильного для него образования, изменения при

необходимости избранной образовательной траектории при сравнительно малых потерях, а поставленные на каждой ступени конкретные и сопряженные цели психологически облегчат процесс обучения. Многоуровневая и многоступенчатая система профессионального образования позволит выпускать специалистов разных уровней квалификации (с соответствующим расходом средств на их обучение) и, значит, будет обеспечивать более рациональное заполнение профессиональных ниш на рынке труда.

К настоящему времени в структурах как начального, так и среднего и высшего профессионального образования, начиная с конца 80-х гг. произошли изменения за счет введения посредством дополнения к ранее действовавшей системе подготовки специалистов новых ступеней, предусматривающих различные по объему и направленности профессиональные образовательные программы. При этом необходимо обратить внимание, что систему многоуровневого многоступенчатого профессионального образования следует, очевидно, для того, чтобы не вызывать очередных «революций», развивать как альтернативную, параллельно и в конкуренции с действовавшей ранее.

Принцип дополнительности (взаимодополнительности) базового и последиplomного образования. Этот принцип относится к «вектору движения вперед» человека в образовательном пространстве. В условиях непрерывного образования каждый человек, в том числе выпускник школы, ПУ, СПУЗа, тоже должен будет всю жизнь продолжать свое образование, даже если он и не пойдет учиться на следующий уровень – в техникум, в ВУЗ – во всем мире такое образование называется последиplomным.

Попробуем сформулировать основные направления последиplomного образования.

Во-первых, в связи с перспективами ориентаций профессиональных образовательных программ на подготовку специалистов широкого профиля, для того, чтобы выпускник ПТУ, техникума, лицея, колледжа, института, академии или университета мог на каком-либо конкретном рабочем месте выполнять определенный круг должностных обязанностей, ему, как правило, необходимо будет в дополнение к широкому фундаментальному базовому профессиональному образованию краткосрочная профессиональная подготовка (доподготовка, доучивание), осуществляемая, как правило, судя по опыту зарубежных стран, в курсовой модульной форме, либо в том же стационарном учебном заведении – ПУ, СПУЗе, ВУЗе, либо в институтах повышения квалификации, учебно-курсовых комбинатах и т.д. А при очередной смене работы – соответствующая курсовая переподготовка. Таким образом, последиplomное образование в этом аспекте как бы дополняет базовое профессиональное образование. Но содержание базового профессионального образования и содержание профессиональной подготовки, переподготовки должны быть как-то согласованы между собой.

Во-вторых, строго говоря, учреждения профессионального образования, как бы хорошо они ни учили студентов, выпускают не специалистов в полном смысле этого слова, а только потенциальных специалистов. Настоящими специалистами они становятся только спустя несколько лет (и то не все), когда они «наломают дров», «набьют себе шишки», осознают свои ошибки и осознают себя профессионалами. И для формирования у специалистов профессионального самосознания им нужна определенная образовательная помощь – в виде специально организованных образовательных программ.

В-третьих, к последипломному образованию относятся и так называемое повышение квалификации в традиционном понимании этого термина. В силу постоянного развития культуры общества, экономических и правовых преобразований в стране, развития техники и появления новых технологий, изменения запросов личности работников именно последипломное образование в основных образовательных программах повышения квалификации призвано решать эти проблемы. Следовательно, именно оно должно быть наиболее гибким, мобильным звеном в системе непрерывного образования. Система повышения квалификации обладает рядом преимуществ по сравнению с базовым профессиональным образованием: она менее инерционна и способна быстрее реагировать на быстро меняющиеся социально-экономические и технико-технологические условия, имеет, как правило, непосредственную двустороннюю связь с практикой, срок обучения значительно короче, позволяет быстрее получить образовательный результат; обучающийся контингент способен критически оценивать предлагаемые инновации, он может непосредственно участвовать в их апробации, развитии и реализации.

В-четвертых – неформальное образование и самообразование взрослых. Неформальное образование взрослых должно очевидно рассматриваться как разветвленная сфера образовательных программ, которые могут предоставляться каждому человеку для удовлетворения тех или иных личностных образовательных потребностей, в том числе и общеобразовательных, и профессиональных, которые ему по тем или иным причинам не удалось удовлетворить в официальной системе образовательных программ, или требуются ему лишь частично, или они вообще выходят по своему содержанию за рамки возможностей этой системы.

Сектор образования взрослых должен получить законодательную базу и четкую формулировку своей роли. Это особенно важно для тех местностей и для удаленных регионов, в которых формальное образование трудно получить. Во многих странах такую форму образования считают очень рентабельной. Затраты на неё сравнительно невелики, поскольку в этой области экстенсивно используются преподаватели-почасовики и арендуемые помещения. Часто это система дает первый толчок тем, кто впоследствии хочет поступить в учреждения формальной образовательной системы, прийти на рынок труда, или усовершенствоваться, чтобы получить более выгодное трудоустройство.

Среди других результатов важных в настоящее время эта система может обеспечивать базовую компьютерную грамотность, совершенствоваться в иностранных языках и т.д.

Особо следует обговорить перспективы так называемого «образования третьего возраста» – образовательных программ для пенсионеров, призванных помочь пожилым людям как можно дольше сохранить свое физическое здоровье и интеллектуальные возможности.

Принцип маневренности образовательных программ. Рассмотрим теперь третий возможный вектор движения человека в образовательном пространстве – «по горизонтали» – возможную смену человеком на том или ином этапе жизненного пути, на той или иной ступени образования области деятельности или получения параллельно образованию в двух или нескольких образовательных областях.

В новых социально-экономических условиях это явление получает массовый характер. Например, возможность, индивидуализации образования. Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности потребует перехода от образовательной подготовки, от массовой подготовки рабочих и специалистов по так называемым «массовым» профессиям и специальностям к индивидуальному, «штучному» образованию молодежи. Каждый юноша, девушка, каждый взрослый человек должны иметь право не только выбора профиля образования и право выбора профессии, но и иметь право выбора изучения различных курсов, предметов в зависимости от своих личных интересов и планов, посещения занятий в разных учебных заведениях своего региона, а возможно – и параллельного обучения одновременно в разных школах, ПУ, СПУЗах, ВУЗах или учиться одновременно: утром – в школе, вечером, допустим, в ПТУ. Ведь одновременное обучение студентов в двух ВУЗах по разным специальностям сегодня уже стало довольно широким явлением.

Студент, специалист должен иметь возможность движения по горизонтали по разным областям. Вариантов здесь может быть множество:

– студент любого курса решил поменять специальность или его к этому вынудили какие-либо обстоятельства, в том числе состояние здоровья (например, у студента-химика открылась аллергия – довольно частый случай) и он переходит на изучение образовательной программы по другой специальности;

– студент закончил колледж по одной специальности, а в ВУЗ поступил учиться на другую. Так например, специалист с высшим образованием создает свое собственное издательство как индивидуальное частное предприятие и поступает на вечернее отделение полиграфического ПТУ для того, чтобы приобрести необходимые навыки в этой области и т.д.

Огромные перспективы в этом аспекте можно предвидеть в переобучении безработного населения через службы занятости.

В новых социально-экономических условиях переход специалистов из отрасли в отрасль следует рассматривать скорее как положительное явление – в отрасли будет «вливаться свежая кровь», что приведет к их обновлению и придаст им больших возможностей для саморазвития.

Таким образом, мы рассмотрели четыре принципа, относящиеся к составу подсистемы содержания образовательных программ непрерывного образования: принцип базового образования, принцип многоуровневости образовательных программ, принцип дополнительности образовательных программ и принцип маневренности образовательных программ.

Следующий принцип будет относиться к подсистеме связей между образовательными программами (т.е. к структуре подсистемы содержания образовательных программ): *принцип преемственности*.

Принцип преемственности образовательных программ. Для того, чтобы учащийся, студент, специалист мог свободно продвигаться в образовательном пространстве по всем трем векторам движения необходимы согласование, стыковка образовательных программ. Иными словами, преемственность означает, что «выход» из одной образовательной программы должен естественным образом «стыковаться» с «входом» в последующую. А для этого необходима сквозная стандартизация образовательных программ, основывающаяся на единых целях всей системы непрерывного образования.

Попытки выстроить сквозное через все ступени содержание образования, как показывает опыт, зачастую оказываются неудачными из-за невозможности четкого преемственного структурирования всего образовательного материала, не разрушая конечных задач каждой из них (завершенность, самооценочность каждой ступени). Здесь, возможно, напрашивается путь иной, проверенный во многих странах, – построение образовательных программ в виде достаточно краткосрочных – 1-, 2- или 3-х летних, но завершенных модулей, предлагаемых на выбор абитуриентам. И, соответственно, обучающийся, поступая в то или иное профессиональное образовательное учреждение, по результатам аттестации попадает на образовательную программу, доступную для него в данный момент. При этом более одаренные юноши и девушки могут достигать высших ступеней кратчайшим путем, минуя ряд модулей, другие – более длительным – последовательно переходя от одного модуля к другому.

Для того, чтобы обеспечить человеку маневренность движения «по горизонтали» в образовательном пространстве для смены рода деятельности профессий, помимо решения многих организационных вопросов, снятия ведомственных барьеров, необходимо создание технологии «стыковок» образовательных программ разных ступеней, уровней между собой. Ведь все варианты сочетаний предусмотреть и нормативно закрепить физически просто невозможно. Необходимо именно технология и предоставление права каждому образовательному учреждению составлять и организовывать индивидуальные образовательные программы перепрофилирования и переподготовки.

Кроме того, образовательные программы должны еще обладать и реабилитационными возможностями – те, кто оставил школу, гимназию, лицей, колледж или университет, должны иметь возможность вернуться туда, даже через несколько лет, восстановить забытое и закончить образовательную программу.

Таким образом, мы рассмотрели пять принципов построения системы непрерывного образования, определяющих подсистему содержания образовательных программ. Следующие два принципа: интеграции образовательных структур и гибкости организационных форм образования будут относиться к подсистеме форм организации непрерывного образования. Основание классификации этих двух принципов – целостность подсистемы. Первый принцип будет относиться к ее составу, второй – к функциям.

Принцип интеграции образовательных структур. В наследство от командно-административной системы осталось строго однозначное соответствие – каждое учебное заведение могло осуществлять образовательную программу одного и только одного уровня. А профессиональные образовательные учреждения к тому же и только одного профиля специальностей: машиностроительное ПТУ могло давать только начальное профессиональное образование («готовить рабочих») и только по профессиям машиностроения, медицинское училище – только среднее медицинское образование и т.д.

Но это однозначное соответствие: одно учебное заведение – одна образовательная программа в новых социально-экономических условиях не только не нужно, но и вредно во всех отношениях. И оно уже разрушается: многие общеобразовательные школы в старшем звене вводят профессиональную подготовку; многие бывшие техникумы, училища – ныне колледжи осуществ-

влияют образовательные программы и начального, и среднего профессионального образования, и т.д. Таким образом, неизбежно происходит интеграция подсистем образования и в отношении их организационных структур, превращая образовательные учреждения в многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые.

С другой стороны, очевидно, будет происходить противоположный процесс – одна и та же образовательная программа может осуществляться в образовательных учреждениях разных типов. Рассмотрим эти возможности на примерах новых для нас образовательных программ бакалавриата и магистратуры. Большинство авторов, принимающих участие в обсуждении этих образовательных программ, видят их только как вузовские образовательные программы, которые должны поднять престиж ВУЗов. На наш взгляд, это позиция сугубо ведомственного подхода, позиция, закрытая для построения системы непрерывного образования.

Сегодня в мире отчетливо наблюдаются две тенденции. С одной стороны, происходит соединение старших ступеней общеобразовательной школы с профессиональным образованием в одном учебном заведении. В этом смысле средняя школа, где возможна ее профессионализация, средние профессиональные училища (в прежнем понимании, когда студенты получают полное среднее образование и профессию) и средние профессиональные учебные заведения – это один тип среднего учебного заведения. В перспективе здесь не исключена и содержательная, и организационная интеграция.

С другой стороны, во многих странах мира происходит интеграция средних профессиональных (послешкольных) и высших учебных заведений. В этом случае в одном учебном заведении обучение строится по ступеням. Закончив ту или иную ступень, студент может либо прекратить обучение, либо закончить его и, получив тот или иной уровень квалификации, поступить на работу.

То, что мы имеем сегодня в передовой практике образования, говорит о том, что успешно реализуются обе эти тенденции одновременно.

Следующий уровень проблем интеграции образовательных структур – это необходимость организационного взаимодействия образовательных учреждений разных профилей, типов, а также других субъектов – предприятий, общественных организаций и т.д., их интеграция в смысле координации совместных усилий.

Таким образом, в связи с необходимостью построения системы непрерывного образования встает вопрос о создании единого образовательного пространства. Единое образовательное пространство в настоящее время целесообразно рассматривать, в первую очередь, в региональном и даже в территориальном аспекте ввиду относительно низкой пока мобильности населения в России. И, соответственно, тем обстоятельством, что основная масса молодежи и взрослого населения сегодня учится и работает в своих регионах, территориях не удаляясь от места жительства²¹. Региональное, территориальное образовательное пространство можно понимать как совокупность всех субъектов региона, территории прямо или косвенно участвующих в профессиональных образовательных процессах, либо заинтересованных в них. По сути – это все физические и юридические лица региона, территории,

²¹ О территориальной доступности образования см. главу 11.

весь регион, территория только взятые в определенном аспекте – отношении к образованию.

Принцип гибкости организационных форм. Для свободного продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве необходимо обеспечить максимальную гибкость и разнообразие форм обучения. Тем более что в условиях рыночной экономики, судя по опыту зарубежных стран, далеко не каждому юноше, не каждой девушке, а тем более взрослому человеку будет по карману обучение в очной форме. Даже если образование будет бесплатным – сможет далеко не каждая семья кормить и одевать своего взрослого члена.

В системе народного образования неизбежно будет происходить развитие заочного, вечернего и других форм обучения без отрыва от работы.

В частности, заочная система обучения необходима гражданам для непрерывного образования, получения общего образования и специальности жителями удаленных регионов, инвалидами, молодыми матерями и многими другими группами населения, не имеющими иных возможностей обучаться. Она необходима предприятиям, особенно добывающим, транспортным, имеющим рассредоточенные по территориям объекты и заинтересованным в обучении кадров на местах без отрыва от производства.

Наконец, в заочном, вечернем образовании заинтересовано общество в целом, поскольку при сравнительно небольших затратах обеспечивается рост общекультурного уровня и профессионализма населения. Заочное обучение, при качественной его постановке, во всем мире рассматривается как «высокая технология» получения образования, и количество студентов, обучающихся по этой форме, постоянно растет.

Кроме того, за рубежом существует много других форм обучения, давая возможность учащемуся, студенту право широкого их выбора с целью обеспечить ему наиболее удобный режим обучения без отрыва от работы: так называемое «обучение частичного времени» (part-time education), когда обучающийся два дня в неделю учится, а три дня работает на производстве; сокращенный (по академическим часам аудиторных занятий) курс очного обучения; «сэндвич» и «блок» – разные варианты сочетания очного и заочного обучения; вечернее обучение и т.д. – всего, например, в Англии насчитывается 9 форм. Причем, например, в английских колледжах студенты-очники составляют всего 40% контингента, т.е. без отрыва от работы учится большая часть молодежи.

Таким образом, профессиональное образование стоит сегодня перед необходимостью создания целой системы гибких организационных форм обучения, создающих максимально благоприятные условия для продвижения человека в профессиональном образовательном пространстве.

§2. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

2.1. Профессиональное самоопределение личности – целостный непрерывный процесс. Профессиональная ориентация рассматривается как система взаимодействия личности и общества на различных этапах развития

человека, направленная на удовлетворение потребности личности в профессиональном самоопределении и потребности общества в обеспечении его профессионально-квалификационной структуры. Результатом такого взаимодействия должна стать сформированность готовности личности к профессиональному самоопределению, которая рассматривается как способность к познанию индивидуальных профессиональных особенностей (образ профессионального «Я») и к принятию решения.

Особенностью данного подхода является рассмотрение профессионального самоопределения как процесса формирования отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности, что позволит подготовить человека к перемене профессии, адаптации к жизни и профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики.

Анализ накопленного фактологического материала в теории и практике профессионального самоопределения позволяет выделить основные концептуальные положения, определяющие развитие данной проблемы.

Профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно рассматривать под разными углами зрения:

1) как серию задач, которые ставит общество перед личностью – социологический подход;

2) как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями системы разделения труда в обществе – социально-психологический подход;

3) как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность – дифференциально-психологический подход.

С позиций последнего подхода профессиональное самоопределение личности трактуется как «Я»-концепция индивида, отражающая его понимания, переживания, намерения, предметные действия в профессиональной деятельности в конкретных социальных условиях.

Таким образом, профессиональное самоопределение не только акт выбора, оно имеет динамический характер и осуществляется на всех этапах жизни человека.

Первый этап – эмоционально-образный, характерный для детей старшего дошкольного возраста, когда у ребенка формируется положительное отношение к профессиональному миру (людям труда, их занятиям), вырабатываются первоначальные трудовые умения в доступных ему видах деятельности.

Второй этап – пропедевтический – I–III(IV) классы школы. В этот период у младших школьников важно вызвать добросовестное отношение к труду, сделать так, чтобы они осознали его роль в жизни человека и общества, развить интерес к профессии родителей и ближайшего производственного окружения. Это пора определения нравственных установок выбора профессии, интереса к наиболее распространенным профессиям, основанного на практической вовлеченности учащихся в различные виды познавательной, игровой, трудовой деятельности.

Третий этап – поисково-зондирующий – IV(V)–VII классы – это этап формирования у подростков профессиональной направленности, осознания

ими своих интересов, способностей, общественных ценностей, связанных с выбором профессии и своего места в обществе.

Четвертый этап – VIII–IX классы – период развития профессионального самосознания – сформированности у школьников личностного смысла выбора профессии, умений соотносить общественные цели выбора сферы деятельности со своими идеалами, представлениями о ценностях с их реальными возможностями.

Пятый этап – охватывает учащихся X–XI классов – период уточнения социально-профессионального статуса. С учащимися этих классов на основе предшествующих этапов обучения осуществляется профориентационная деятельность на базе углубленного изучения учебных предметов, к которым у них проявился устойчивый интерес и способности.

Субъектами **шестого этапа** становятся учащиеся и студенты профессиональных учебных заведений. В этот период они включаются в профессиональную деятельность, углубленно готовятся к ней.

Седьмой этап – развитие профессионала в процессе самого труда, когда специалист, повышая свою квалификацию, расширяет сферу своей деятельности и осваивает новые специальности. Процесс профессионального самоопределения предполагает и переориентацию (в случае необходимости) на другую профессиональную деятельность с учетом предшествующего профессионально-социального опыта и индивидуальных возможностей личности.

2.2. Формирование профессионального самоопределения учащейся молодежи средствами профессиональной ориентации. Формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в ходе специально организованной деятельности – *профессиональной ориентации*, рассматриваемой как система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая личным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Основными средствами формирования профессионального самоопределения учащихся в системе профессиональной ориентации являются:

Профессиональная информация и просвещение – информирование обучающихся о кадровом запросе рынка труда, о требованиях профессии к тем или иным качествам человека, способах и путях их приобретения, о социально-экономических, психофизиологических особенностях выбора профессии.

Развитие интересов, склонностей и способностей в деятельности, приближенной к профессиональной. Это моделирование, практическое выполнение законченных циклов, элементов, характеризующих профессиональную деятельность на различных уровнях: технологическом, функциональном и творческом.

Профессиональная консультация – оказание индивидуальной помощи обучающимся в выборе профессии, соответствующей индивидуальным особенностям человека и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах, возможностях обучения и трудоустройства по выбираемой профессии, специальности.

Профессиональный отбор – специализированная процедура изучения и вероятностной оценки пригодности человека к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению про-

фессиональных обязанностей в типовых и специфически затрудненных условиях.

Профессиональная адаптация – процесс включения, вхождения человека в профессиональную деятельность, освоение условий, требований труда, ориентация в новом коллективе, его нормах и правилах и достижение им в оптимально короткое время требуемой производительности труда.

Для профессиональной информации и профессионального просвещения характерны информационные методы: лекция, беседа, экскурсия, работа с профессиональной, научно-популярной литературой, использование видео-, аудиовизуальных средств.

Для развития интересов, склонностей и способностей используются профессиональные пробы (моделирование, практическое выполнение законченных циклов, элементов, характеризующих профессиональную деятельность на различных уровнях: технологическом, функциональном, творческом), а также поисковые ситуации, эксперимент, лабораторно-практические работы, творческие задания.

В процессе профконсультирования используются групповые и индивидуальные формы работы, профориентационные игры, ситуации, тренинг.

В ходе профессиональной консультации необходимо осуществлять целостный подход и исследовать все сферы личности: мотивационно-потребностную, эмоционально-волевую, характерологическую, интеллектуальную и коммуникативную.

Для профессионального отбора характерны специальные методы диагностики, направленные на выявление профессионально важных качеств, определения профессиональной пригодности. Как правило, отбор осуществляется в специальных лабораторных условиях.

В ходе социально-профессиональной адаптации используются ритуальные методы (посвящение в профессию, вручение трудовой путевки), наставничество, шефство, моральные и материальные стимулы, различные формы повышения квалификации и др.

Основанием для выбора методов может служить схема построения личного профессионального плана, построенная на основе ориентировочной модели деятельности.

Схема построения личного профессионального плана включает следующие этапы:

– общая ориентировка в современной социально-экономической ситуации в обществе и представление о перспективах изменения и развития этой ситуации, позволяющее каждому рассчитывать на профессиональные и личные перспективы с учетом особенностей данного общества;

– осознание ценности труда (нравственно-смысловая основа самоопределения), что можно считать исходным моментом формирования (развития и саморазвития) полноценного члена общества;

– выделение дальней профессиональной цели (мечты) и соотнесение ее с другими важными жизненными целями (личностными, семейными, досуговыми);

– выделение системы ближних и ближайших профессиональных целей (выбор профессии и соответствующего учебного заведения, а в дальнейшем – конкретной специальности и конкретных трудовых постов);

– познание выделенных целей (конкретных профессий, специальностей и трудовых постов, а также соответствующих им учебных заведений);

- общая ориентировка в мире профессионального труда (систематизированное представление о различных профессиях);
- представления о внешних препятствиях на пути к выделенным целям, позволяющее более реалистично оценивать перспективу их достижения;
- знание путей преодоления этих препятствий;
- знание внутренних препятствий на пути к выделенным целям, а также общее представление о своих возможностях и недостатках (образ реального «Я»);
- знание путей преодоления внутренних препятствий и подготовка к будущей профессиональной деятельности, а также общее представление о возможностях и перспективах своего развития (образ идеального «Я» и пути стремления к нему);
- выделение резервных вариантов профессионального и личностного самоопределения;
- первоначальная практическая реализация намеченных планов, их постоянное совершенствование и коррекция, что вызвано изменениями, происходящими в обществе и производстве, а также изменениями, происходящими в самом человеке.

Системообразующим средством формирования профессионального самоопределения является специальный интегративный учебный курс для школьников VIII–XI классов «Твоя профессиональная карьера». Он способствует актуализации процесса профессионального самоопределения за счет включения психологических ресурсов личности и обеспечения учащихся системой сведений о мире современного профессионального труда; развития у них способности адаптироваться к реалиям устройства своей будущей профессиональной карьеры в современных социально-экономических условиях.

Профессиональное самоопределение личности в школе осуществляется в процессе преподавания основ наук, экономической, технологической и профессиональной подготовки.

Экономическое образование предполагает создание предметной базы для приобретения необходимых знаний, навыков и умений, организационно-хозяйственной деятельности, лежащих в основе предприимчивости, готовности к самостоятельному принятию решений в условиях рыночных отношений.

Технология (ранее трудовое обучение) как обязательный учебный предмет в школе должна способствовать полноценному владению взаимосвязанными способами познания и преобразования окружающего мира, воспитанию и развитию личности школьников.

Профессиональная подготовка призвана решать двуединую задачу: обеспечение профессиональных проб для самоопределения в мире профессий; осуществление подготовки к работе по определенной специальности для обеспечения социальной защиты выпускников профессиональных учебных заведений. Перспективно также индивидуальное ученичество ремеслу по прикладным художественным видам труда. Не менее значимы учебно-производственные комплексы различного профиля, школьные заводы, кооперативы, творческие объединения и др.

Особая роль в подготовке школьников к проектированию образовательно-профессионального маршрута принадлежит профильному обучению и предпрофильной подготовке. Профильное обучение – система специализированной подготовки в старших классах общеобразовательной школы, ориентиро-

ванная на индивидуализацию обучения и социализацию обучения, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда; средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения обучения. Предпрофильная подготовка – это система педагогической, психолого-педагогической, информационной и организационной деятельности, содействующая самоопределению учащихся старших классов основной школы относительно избираемых ими профилирующих направлений будущего обучения и широкой сферы последующей профессиональной деятельности (в том числе в отношении выбора профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования). Без организации предпрофильной подготовки невозможна успешная организация профильного обучения в старшей школе.

Осуществляемая в ходе модернизации отечественного образования профилизация старшей школы не только позволяет, но и предписывает общеобразовательному учреждению использовать ряд временных, методических, организационных ресурсов, значимых для формирования у школьников готовности к продолжению образования, социально востребованной и профессиональной деятельности:

- признание за учащимся прав на собственное содержание образования и увеличение свободы выбора подростком образовательного маршрута в старшей школе позволяет сформировать у него первичный опыт принятия ответственности за совершаемый выбор;

- изменение содержания форм и методов образовательной деятельности позволяет учащемуся осваивать компетентности и культурные нормы, значимые для повышения готовности к профессиональному самоопределению;

- нововведения в основной и старшей школе, привносимые профилизацией, имеют высокий профориентационный потенциал (элективные курсы создают образы трудовых действий, портфель индивидуальных достижений обеспечивает образовательную и профессиональную самоидентификацию);

- открытость школы для культурных, социальных и профессиональных общностей, предусмотренная профилизацией, организация сетевых форм взаимодействия общеобразовательных учреждений между собой и с объектами внешкольной социокультурной среды обеспечивают условия для повышения социальной зрелости и готовности к профессиональному самоопределению.

2.3. Задачи и этапы профориентационной работы с обучающимися профессиональной школы. Опыт теории и практики профессиональной ориентации позволяет выделить три ее этапа для молодежи, поступившей в профессиональную школу: начало учебы – «вводный» этап; период интенсивного освоения специальности – «развивающий» этап; окончание и последующее трудоустройство (либо продолжение образования) – «выпускной» этап.

Выделим типичные трудности, характерные для каждого из этапов, а также наметим задачи, которые стоят перед педагогами.

Первый этап. Вот типичные трудности этого этапа:

1) незавершенность процесса профессионального самоопределения (приход в учебное заведение обусловлен случайными обстоятельствами);

2) низкое качество принятого и реализованного решения (в начале обучения обнаруживаются факторы, которые не были учтены прежде);

3) плохое понимание себя, собственных возможностей, ценностей, желаний, характера и т.д.;

4) поверхностное представление о выбранной профессии, целях, содержании и средствах будущей профессиональной деятельности; о профессионально важных качествах, вариантах и особенностях будущей трудовой занятости;

5) смутное видение (отсутствие) образовательной и профессиональной перспективы и плана освоения профессии.

В этот период решаются следующие задачи. Педагоги оказывают помощь в завершении профессионального самоопределения. Вместе с учащимися, студентами анализируют желания, возможности и значимость выбранной профессии, пытаются выяснить, почему именно эту профессию хочется осваивать, за счет чего это можно сделать, какое место и общественное и личное значение выбранной профессии. На этом же этапе уточняется принятое решение.

Студент должен освоить способы самопознания, обнаружить «области превосходства», выявить профессионально важные свои качества, а также индивидуальные и личностные ограничители, препятствующие будущему профессиональному успеху. Ему надо помочь в детальном анализе выбранной профессии и возможных вариантов занятости, а также обучении навыкам планирования карьеры.

Решение задач первого этапа позволяет ответить на вопрос «быть или не быть?» в этой профессии, создать настрой на дальнейшее профессиональное обучение, обрести устойчивость и энергию для повседневных, не всегда легких и приятных учебных действий.

На втором, «развивающем» этапе происходит интенсивное освоение специальности. К числу типичных трудностей отнесем такие, как смутное представление жизненных и профессиональных целей, отсутствие развернутого плана карьеры; размытость недифференцированной позиции профессионала; отсутствие представлений о личной профессиональной траектории; несформированность ряда профессионально важных качеств (ПВК); несформированность общекультурных и деловых качеств.

К числу задач, которые решаются в этот период, отнесем следующие:

- составление развернутого плана карьеры;
- формирование позиции профессионала;
- определение личностно-ориентированных гибких путей и способов освоения профессии и вхождения в профессиональную культуру;
- диагностика (самодиагностика) профессионально важных качеств, их тренинг, формирование основ индивидуального стиля деятельности;
- развитие общекультурных качеств, навыков анализа, ориентировки в ситуации, саморегуляции, делового общения.

Решение задач второго этапа позволяет ответить на вопрос «каким быть?», т.е. имеются в виду профессионализм, на который ориентируется обучающийся, а также пути, способы и сроки достижения уровня мастерства.

В период окончания и последующего трудоустройства возникают такие трудности: неконкретность (отсутствие) плана трудоустройства (или

иной формы занятости); отсутствие адаптационной готовности к поведению на рынке труда; смутное, нереалистичное представление о ситуации на рынке труда; отсутствие эффективных навыков поведения в новой ситуации.

Перечислим задачи, которые решаются на этом этапе: построение реалистичного плана карьеры в процессе вхождения в рынок труда; тренинг навыков адаптации на рабочем месте и в коллективе, а также навыков и способов создания собственного дела; обсуждение ситуации на современном рынке труда, формирование способов ее анализа. Важное значение имеет тренинг навыков поведения на рынке труда: освоение способов составления планов поиска, поискового письма, профессионального резюме, навыков поискового телефонного звонка, проведения собеседования с работодателем и т.д.

Решение этих задач позволяет ответить на вопрос «как обеспечить профессиональную реализацию?» за счет построения плана карьеры и формирования готовности к активному поведению на рынке труда.

2.4. Профессиональный отбор. Целью профессионального отбора является прогнозирование пригодности человека к овладению профессией, специальностью, достижения им требуемого уровня мастерства, успешности выполнения профессиональных обязанностей на трудовом посту.

Условно можно выделить два основных смысла профессионального отбора. Первый связан с выявлением готовности человека к конкретной профессиональной деятельности в данный момент. Второй смысл состоит в том, чтобы построить прогноз успешности (или не успешности) профессионального развития данного человека в конкретной деятельности. В данном случае психолог-профконсультант имеет дело с человеком развивающимся, у которого еще все впереди, в том числе и в плане подготовки к профессии.

Выделим следующие направления профессионального отбора:

1) «отсев» претендентов на профессии с особыми условиями труда, проводимый, как правило, с абитуриентами в профессиональном учебном заведении или уже при трудоустройстве человека (в общеобразовательной школе такая работа может носить лишь предварительный характер, но ни в коем случае обязательный);

2) профессиональный отбор (подбор) человека применительно к массовым, т.е. пригодным для большинства людей профессиям (поскольку по своим способностям многие люди для таких профессий пригодны, то особую значимость приобретает психологическая диагностика);

3) профотбор по медико-психологическим основаниям (лучше проводить в тесном взаимодействии с врачами, психофизиологами или клиническими психологами);

4) психологическая диагностика профессиональной готовности и ее корректировка непосредственно в ходе профессиональной подготовки и последующей деятельности;

5) построение долгосрочного прогноза успешности профессионального развития человека применительно к конкретной деятельности, т.е. выявление наиболее перспективных для данной деятельности претендентов не на основании имеющихся качеств, а на основании прогноза их развития.

Разнообразные направления профотбора обуславливают необходимость поиска и конструирования соответствующих методов работы профконсультанта. Метод наблюдения может оказаться достаточно эффективным, если использовать его грамотно, т.е. знать, что именно наблюдать, как фиксиро-

вать и интерпретировать результаты наблюдения. Идеалом использования данного метода является постепенное формирование готовности обучающегося к самонаблюдению (самопознанию, самодиагностике).

Немало полезной информации о развитии профессиональных способностей можно получить с помощью тестов. Результаты использования подобных методик нередко создают у молодежи дополнительный интерес к себе, к своим профессионально важным качествам. В диагностике и самодиагностике способностей важно научить учащихся, студентов простым и понятным средствам самооценки. Для этого можно использовать, например, опросники самооценки, специальные схемы анализа и самоанализа ситуаций профессионального и жизненного самоопределения.

Метод беседы также может оказаться эффективным средством профессионального отбора. Беседы бывают стандартизированными (стандартизированное интервью), когда у психолога имеется перечень обязательных вопросов, а также относительно свободными (открытое интервью), позволяющими касаться самых различных и неожиданных вопросов. Умело организованная беседа часто позволяет получить более качественную информацию, чем это удается с помощью психодиагностических методик (тестов).

Несколько сложнее обстоит дело с методами долгосрочного прогнозирования профессиональной успешности будущей работы, оценки перспективы своего развития. Этим целям служат различные профориентационные игры, специальные карточные профконсультационные методики, позволяющие моделировать этапы профессионального пути человека и дающие возможность участнику таких игровых процедур «проговаривать» свои будущие действия, а консультанту такие методики позволяют в общих чертах оценить, насколько обоснованно действует подросток, насколько способен реализовать свои профессиональные намерения.

Выбирая и используя методы профотбора, необходимо отчетливо понимать, какие задачи и на каком уровне решаются при оказании помощи в профессиональном самоопределении.

2.5. Профессиональная адаптация. Профессиональную адаптацию нельзя сводить только к приспособлению его организма к природным условиям его профессиональной деятельности. Человека, его сознание, поведение, ориентации, потребности и т.д. формирует общество, поэтому адаптация его к среде не ограничивается рамками биологического приспособления. Этот процесс приобретает качественно новый характер. На определенных этапах человек способен приспособить среду «к себе» и использовать ее «для себя». Адаптация человека – сложное явление, включающее не только сохранение и применение в данных условиях своих биологических, но и социальных функций: способности участвовать в общественно полезном труде, осуществлять свою творческую деятельность, создавать оптимальные условия для физического, духовного и социального благополучия. Процесс адаптации человека включает в себя сложные, многогранные взаимоотношения с внешней средой.

Профессиональная адаптация – длительный процесс, включающий два этапа: подготовительный и непосредственный. Непосредственный этап осуществляется уже в ходе профессиональной деятельности. Но гораздо большее значение имеет подготовительный этап профориентации как психологическая подготовка к тому виду труда, который юноше, девушке предстоит

выполнять (или обучаться ему) после окончания школы, профессионального образовательного учреждения. Профадаптация во многом определяется тем, насколько успешно будущий работник, получив специальность, освоил необходимый минимум знаний (когнитивный компонент); навыков и умений (операциональный компонент); в какой степени он обладает чувством долга, ответственности, дисциплинированности, проявляет уважение к коллегам (нравственный компонент); насколько быстро запоминает определенные взаимосвязи и какой стиль мышления использует для анализа этих связей (имманентный компонент); насколько творчески относится к своей трудовой роли (креативный компонент).

Среди факторов, влияющих на процесс адаптации молодежи к труду, выделим следующие:

- объем знаний о профессиях, востребованных рынком труда на ближайшую и дальнюю перспективу;
- положительная мотивация, влияющая на формирование устойчивого интереса к труду, склонности и стремления реализовать себя в профессиональной деятельности;
- морально-психологическая подготовка, обеспечивающая формирование эмоционально-нравственного отношения к профессии; способность и готовность, способствующие успешному вхождению в профессиональную, социальную деятельность трудового коллектива.

Среди активных форм, обеспечивающих реализацию указанных факторов, успешно зарекомендовали себя на практике следующие: экскурсии; оборудование адаптационных рабочих мест для подростков; составление адаптационных программ; проведение производственной практики под руководством опытных наставников; организация трудовых объединений на производстве; направленность всех учебных дисциплин на связь с жизнью, производственным, социокультурным окружением; осуществление допрофессиональной и профессиональной подготовки на широкой политехнической основе.

Важнейшим условием эффективной адаптации молодежи является система подготовки «гибкого работника». Ее цель – отбор и обучение не по одной, а по двум-трем специальностям с обязательным повышении квалификации на протяжении всей трудовой деятельности. Реализации этого условия служат: обучение обучающихся по индивидуальным программам и индивидуальным планам; организация профессиональных проб в различных сферах труда: человек – человек; человек – природа; человек – техника; человек – знаковая система; целевая профессиональная подготовка молодежи, прошедшей обучение с учетом специфики будущей деятельности и готовой выполнять работу в конкретной должности на конкретном рабочем месте.

В заключение назовем основные педагогические принципы, с помощью которых обеспечивается успешность адаптационных процессов:

совместная деятельность, в которой учащийся, студент выступает не как объект обучения и воспитания, а как субъект – активный участник и сотворец;

интенсификация, достигаемая за счет интегрирования содержания подготовки к профессиональной адаптации, использования активных, инновационных методов, средств обучения и воспитания, создания вариативных программ для индивидуальной адаптации;

перемена ролей, реализуемая на основе личностно-ролевого подхода к обучению, интенсификация профессиональной подготовки путем организации содержательного и целенаправленного обучения обучающихся с преподавателями, мастерами производственного обучения, специалистами трудового коллектива, в форме коллективно-группового обучения, что способствует формированию у них навыков самооценки и взаимооценки личностных качеств, самопознанию и самоопределению;

единство формирующего и диагностического подходов с учетом индивидуализации процесса профессиональной адаптации в условиях конкретной профессиональной деятельности, что требует использования диагностики личности, результаты которой служат основанием для разработки и различных вариантов адаптационных средств.

§3. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ

3.1. Современное понимание профессиональной карьеры. Построение профессиональной карьеры – успешное продвижение личности в профессиональной и общественной жизни – приобрело в рыночных отношениях особую актуальность, выполняя роль эффективного социально-экономического инструментария формирования качественных человеческих ресурсов на основе самоопределения, самоуправления, самоконтроля, самореализации и саморегуляции.

Развивающиеся рыночные отношения активно влияют на изменение статуса профессиональной карьеры, понимание ее роли, содержания и стратегии построения. Ранее понятие «профессиональная карьера» использовалось крайне редко и, как правило, сопровождалось комментарием, которым доказывалось, что в социалистических условиях личная заинтересованность граждан в формировании карьеры носит вторичный характер, а доминирующим фактором являются интересы социума и государства.

До перехода России к рыночным отношениям термин «карьер» носил бытовой, формальный характер и в него вкладывался, как правило, негативный смысл. О карьере говорили с чувством иронии и сарказма.

Сформированные во время всеобщей гарантированной занятости понятия «карьер», «карьерист» и «карьеризм» и в настоящее время являются общепринятыми.

Карьера (фр.) – успешное продвижение в области общественной, служебной, научной и другой деятельности.

Карьерист – ставящий заботу о своей карьере и личных успехах вне интересов общественного дела.

Карьеризм – погоня за должностью продвижением по службе, за успехом в профессиональной деятельности в целях достижения личного благосостояния.

Терминологический анализ показывает, что все три понятия являются частями единого целого и отличаются содержанием и стратегической направленностью. Все это представляется объективным, логичным и убедительным основанием для изменения понимания терминов «карьерист» и «карьеризм», учитывая их значение в проведении качественной профессионализации населения. Наиболее целесообразным представляется следующее

понимание этих терминов: «карьерист – это человек делающий карьеру», «карьеризм – направление профессиональной деятельности, целью которой является построение профессиональной карьеры с учетом индивидуальных особенностей и интересов человека, требований государства и социума».

Общепринятое понятие карьеры содержит единственную продуктивную мысль – успешное продвижение человека в различных областях деятельности, которая никаким образом не отражает сложные и системные факторы, составляющие сущность и стратегическую направленность карьеры.

В развивающихся рыночных условиях профессиональная карьера приобретает новое содержание и идентификационные особенности. Общепринятое, стандартное понимание сущности профессиональной карьеры, приводимое в словарях и научных пособиях, устарело и носит, как правило, бытовой характер. Новое понимание термина «Профессиональная карьера» отражает ее системность и многофакторность, является продуктом субъективного сознания человека, в нем содержатся его внутренние установки и их поступательные изменения.

Профессиональная карьера – это:

– достижение личностью в социуме нового высокого профессионального, социального, экономического, научного, культурного и нравственного статуса на основе самоопределения и саморегуляции;

– системное, поступательное профессиональное развитие, предусматривающее эффективное продвижение в социальной, профессиональной и производственной сферах, включающее качественное непрерывное профессиональное образование в соответствии с обоснованными целями, стратегией, технологией.

Развитие рынка труда детерминировало социальную и личностную направленность граждан на эффективную и качественную профессионализацию, изменение стратегии, содержания и организационных форм построения профессиональной карьеры, которая рассматривается как осознанная мировоззренческая позиция, обеспечивающая повышение социального статуса, осмысление сущности и роли конкурентоспособности и профессиональной реабилитации экономически активного населения.

Технология построения профессиональной карьеры учитывает соответствующий опыт Канады, Германии, Великобритании, Швеции, Австрии и ряда других стран, адаптированной к условиям России.

Московская областная служба занятости населения реализовала региональный проект, который осуществлялся в рамках Российско-Канадского проекта «Женщина и реформа рынка труда в России» с участием Канадского Агентства Международного Развития (CIDA). Создание Центров профессиональной карьеры в Московской области рассматривалось как логическое продолжение работы по повышению конкурентоспособности граждан на рынке труда.

Методологическая помощь экспертов Канадского центра развития предпринимательских инициатив в создании Центров профессиональной карьеры в значительной степени способствовала обоснованию и внедрению в практику нетрадиционного для России направления – качественного профессионального роста граждан на основе реализации профессиональной карьеры.

Стратегия карьеры охватывает вопросы теории и практики качественной профессионализации населения, тесно связанные с политикой государства,

определяет долгосрочный план построения карьеры с учетом представленной инфраструктуры, особенностей используемой технологии и личностной ориентации граждан к определенным видам профессиональной деятельности.

Профессионализация населения является одним из наиболее эффективных путей стабилизации рынка труда, удовлетворяющим реальные и перспективные потребности личности, социума и государства. Профессионализация осуществляется двумя путями.

Традиционным – носящим эволюционный характер, предусматривающим профессиональное восхождение в течение длительной практической деятельности без дополнительного профессионального образования.

Карьерным – содержащим в качестве важнейшего структурного технологического инструментария целевое индивидуальное карьерное профессиональное обучение, направленное на достижение специалистами высокого профессионального уровня с учетом их способностей, особенностей и потребностей.

Процесс построения профессиональной карьеры сложен и неоднозначен, его понимание личностью носит субъективный характер. Не каждый специалист способен провести объективный анализ формирующихся компонентов собственной карьеры. Эта проблема одна из самых актуальных в процессе построения профессиональной карьеры.

Профессиональная карьера может быть успешной или неуспешной. Что лежит в основе неуспешной карьеры? Мнения могут быть разные, но чаще всего указываются следующие: несоответствие выбранной профессии (специальности) и особенностей личности, отсутствие цели в жизни, низкая самооценка и как следствие неудачи в самореализации собственного потенциала.

В процессе построения карьеры исключительно важно выбирать профессию (специальность), соответствующую личным стремлениям и сформированным идеалом, иначе карьерная профессионализация не будет достаточно эффективной, возможна неоднократная смена карьерных направлений. К сожалению, окружающая среда, в первую очередь многие родители, оказывают крайне негативное влияние на профессиональное самоопределение молодежи, формируя у них целевую, профессиональную ориентацию на творческие специальности, желая, чтобы их дети стали актерами, музыкантами, моделями, дизайнерами и др., без оценки их способностей. В результате допускаются большие нравственные и психологические ошибки, формируется презрение к физическому продуктивному труду.

Профессиональная карьера – это не только продвижение по профессиональной и социальной лестнице, сколько новый уровень самоуважения, самодостаточности, уверенности в завтрашнем дне. Карьеру делает практически каждый, но немногие доходят до ее вершины. Ссылки на фатальность судьбы становятся закономерностью неудачников. Вместе с тем, многие граждане, ничего не добившись в жизни, с удовольствием пребывают в таком состоянии и ничего не хотят менять, они ни за что не отвечают, живут спокойно, всегда есть тот, на кого они могут свалить свои неудачи. Они жертвы обстоятельств, их все жалеют, «сладкая» роль жертвы позволяет им манипулировать другими людьми. Иждивенчество становится жизненной позицией этой категории людей, стремящихся к получению различных зва-

ний, степеней, льгот с целью создания комфортных условий жизни и оправдания собственной профессиональной несостоятельности.

Практика формирования профессиональной карьеры выявила скрытую тенденцию, негативно влияющую на ее эффективность. Многие граждане переоценивают свои потенциальные, интеллектуальные и профессиональные возможности, вследствие этого стратегические карьерные цели, поставленные ими, пути и методы их достижения, сформулированные в сознании – различны.

В процессе построения карьеры многие специалисты нуждаются в понимании их личных трудностей. Оказание им помощи подчеркивает высоко нравственные позиции их более успешных коллег. Осознание личностью своей пригодности к определенному виду деятельности – это луч света, указывающий наиболее эффективный индивидуальный путь профессионализации. Чем раньше он будет выяснен, тем лучше для человека. Направленная профессионализация позволяет избежать потерь времени и экономических ресурсов, усилит профессиональную мотивацию, обеспечит возрастающую конкурентоспособность в условиях рынка труда.

Большое число специалистов, подготовленных фундаментально на всю жизнь, не могут найти себе место на рынке труда, им не хватает карьерной деловитости и гибкости, знаний рыночной экономики, умений раскрыть свою индивидуальность. Многие из них не прилагают каких-либо усилий для построения эффективной профессиональной карьеры, теоретические знания не воплощаются в реальность.

Специалистам, строящим карьеру, следует быть готовым к конкуренции, которая является доминантой глубокой профессионализации человеческих ресурсов, ведущим инструментарием развития и регулирования рыночных отношений. Низкая конкурентоспособность граждан на рынке труда является личной трагедией, а для социума и государства – это необходимость оказания им социальной помощи.

Карьера – это успех, имеющий и негативные стороны, когда человек может стать заложником своей карьеры. Постоянное напряжение и ответственность приводят к стрессу. Межличностные отношения становятся более потребительскими и прагматичными. Успешным людям завидуют, а это не самое лучшее чувство.

Граждане, формирующие карьеру, постепенно отходят от социальных проблем и сосредотачиваются на своих собственных. Восприятие ими окружающего мира, индивидуальные оценки явлений и процессов приобретают личностный характер, их одиночество во многих случаях становится реальностью. У карьеристов часто страдает личная жизнь.

Процесс накопления капитала, носящий во многих случаях криминальный характер, крайне отрицательно влияет на граждан, строящих профессиональную карьеру. Некоторые из них, не имеющих производственного опыта, соблюдают правила, нормы и требования карьерной профессионализации, установленные работодателями, даже если они противоречат действующему законодательству и вызывают неоднозначное отношение в социуме. Такой подход к профессионализации наносит ущерб развивающейся карьерной идеологии.

Как показывают результаты психологических исследований в процессе формирования карьеры мышление граждан направлено на анализ концепту-

альных карьерных проблем. Человек, строящий профессиональную карьеру, занимает особое место и оценивается как наиболее эффективный инструмент развития высокопроизводительных человеческих ресурсов.

3.2. Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения профессиональной карьеры. Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения карьеры рассматривается как помощь специалисту в формировании ориентационного поля развития, в котором ответственность за принятие решений и действий несет он сам. В рыночных условиях профессиональная карьера становится формой самореализации и способствует нахождению места человека в жизни. Окружающая среда – семья, педагоги, психологи, работодатели, коллеги по работе должны всемерно способствовать построению карьеры специалистами, выполняя роль стабилизирующих факторов на всех этапах их профессиональной деятельности.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения профессиональной карьеры, учитывая индивидуальные особенности специалистов, их высокую мотивацию и интеллект, социально обусловлено и направлено на обеспечение профессионализации человеческих ресурсов – важнейшая государственная задача.

Психолого-педагогическое сопровождение процесса построения профессиональной карьеры – это система технологий, форм и методов, способствующих социально-профессиональному самоопределению личности, развитию ее способностей и ценностных ориентаций, повышению конкурентоспособности на рынке труда, адаптированности к условиям реального производства. Такое сопровождение осуществляется путем релаксации и оптимизации психологического состояния специалистов, которое проявляется в полном разрешении возникающих проблем, их саморегуляции и самореализации на всех ступенях и этапах развития профессиональной карьеры.

Конструктивно-функциональная структура психолого-педагогического сопровождения процесса построения профессиональной карьеры включает следующие **компоненты**:

- ознакомление граждан с сущностью, особенностями, целями и функциями профессиональной карьеры;
- формирование инновационной психолого-педагогической технологии построения профессиональной карьеры с актуализацией ее социально-личностной направленности – наиболее эффективного пути реализации интеллектуального и трудового потенциала личности;
- разработка учебно-психологической концепции обучения карьере на основе развития свободы и творчества в построении эффективного учебного процесса, главная цель которого – развитие навыков самостоятельного обучения;
- проведение глубокой психолого-педагогической диагностики специалистов, планирующих построить профессиональную карьеру, с целью выявления у них способностей к обучению, уровня имеющихся практических умений и навыков по профессии (специальности), глубины мотивации и профессиональной направленности к выработанному виду деятельности, комплекса психологических качеств личности, определяющих эффективность учебного процесса;
- определение оптимальной стратегии и тактики построения профессиональной карьеры и их своевременная корректировка;

- выявление реальных перспектив профессионального продвижения;
- проведение индивидуальных консультаций со специалистами по вопросам психологической стабильности в процессе разработки и реализации профессиональной карьеры с целью предотвращения эмоциональных стрессов и психологических кризисов. Обучение специалистов умениям проводить психологическую саморегуляцию;
- создание системы психологических методов, способствующих социальному и профессиональному самоопределению личности с целью ее адаптации к условиям реализации собственной профессиональной карьеры;
- проведение психологических тренинговых программ, нацеленных на формирование у специалистов, строящих карьеру, знаний, умений и навыков самостоятельного профессионального обучения; развитие саморегуляции в процессе познавательной деятельности, преодоление личностных психологических кризисов, конфликтов, стагнации;
- коррекция содержания обучения, определяемого традиционной учебно-программной документацией по профессиям (специальностям), посредством внедрения в практику новых учебных курсов: деловое общение, диагностика, психологический тренинг, самостоятельный поиск работы, формирование индивидуальной профессиональной карьеры и др.;
- создание специфической формы социально-психологической реабилитации граждан, потерпевших неудачу в построении профессиональной карьеры;
- оценка психофизического и психоэмоционального состояния индивида, использование психолого-педагогического курса «Коррекция эмоционального состояния»;
- развитие у специалистов самоуправляющихся механизмов личности: самоопределения, самооценки, самоконтроля, самокоррекции, самопознания, самоутверждения, предусматривая активизацию использования их индивидуального потенциала в процессе построения профессиональной карьеры и др.;
- формирование постоянно действующей системы психологического сопровождения профессионального обучения. Выделение и актуализация «болевых точек» учебного процесса, требующих использования специальных мер с целью достижения психологической стабилизации сознания и мышления обучающихся;
- анализ эмоционально-волевых особенностей (эмоциональная устойчивость или неустойчивость; высокая работоспособность или быстрая утомляемость; настойчивость и поступательность в достижении целей или подверженность случаю и обстоятельствам и т.д.);
- выявление коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия (общительность или обособленность; легкая приспособляемость или трудная адаптивность; готовность или неготовность к сотрудничеству; доминирование, настойчивость или уступчивость, зависимость);
- выявление комплексной научно-обоснованной структуры и особенностей интеллекта личности, ее способностей построить профессиональную карьеру;
- преодоление профессиональных деструкций в процессе построения карьеры: стагнации, кризисов, конфликтов;
- разработка критериев самооценки уровня профессионального роста;
- развитие рефлексивного мышления;

– оказание консультационной помощи гражданам, строящим профессиональную карьеру. Организация в этих целях многоканального телефона по юридическим, психологическим, гендерным, профессиональным и социальным проблемам.

Ведущим психолого-педагогическим инструментарием формирования стабильной личностно-ориентированной профессиональной карьеры является индивидуальное консультирование. Эмпирические исследования детерминировали развитие ряда его конкретных форм, среди них:

– применение специальных тестов и последовательная разработка на основе их результатов актуальных проблем профессионализации населения;

– консультирование в процессе карьерного индивидуального обучения специалистов, которое опирается на лонгитюдные диагностические исследования, учитывающие их эмоциональное состояние и социально-психологическую устойчивость;

– метод перспективной психолого-педагогической поддержки, сочетающий глубину индивидуального консультирования и коллективного анализа возникающих проблем;

– формирование у специалистов, строящих профессиональную карьеру, умений проводить самооценку в процессе самостоятельной познавательной деятельности; актуальность этого метода объясняется тем, что многие оптанты не обладают способностью объективно оценивать результаты своего труда.

3.3. Стратегия и технология формирования профессиональной карьеры. Важнейшим стратегическим условием успешного формирования профессиональной карьеры является превентивная разработка дискретной программы, учитывающей интересы личности, социума и государства, связующей нитью которой является общая доминирующая цель – формирование личностью эффективной карьеры. Такой подход придает этому процессу системность, многогранность и результативность. Необходимо глубоко осознать возрастающий статус профессиональной карьеры, выявить личностные особенности оптантов, разработать пути формирования у них глубокой мотивации и профессиональной направленности к построению карьеры, показать ее социальные, экономические и нравственные особенности и преимущества.

Построение профессиональной карьеры граждан требует анализа профессиональных предпочтений личности, перспектив ее роста и развития, формирования уверенного поведения на рынке труда. Актуальными становятся **технологии** сопровождения профессиональной карьеры человека, изучения у него готовности к возможной перемене профессиональной деятельности, переобучению и повышению квалификации в течение жизни.

Педагогическая технология, используемая в процессе построения профессиональной карьеры, является производным основополагающим компонентом пригодности граждан к целевой профессионализации.

Анализ соотношения способностей и требований к профессии (специальности) позволяет выделить с учетом классификации Е.А. Климова **семь ступеней профессиональной пригодности личности к построению профессиональной карьеры.**

1. Непригодность человека к данной профессии (специальности), временная или практически непреодолимая.

2. Годность человека к выбранной оптантом профессии (специальности). Человек не имеет противопоказаний к той или иной области труда, но нет и показаний.

3. Соответствие способностей человека к данной области деятельности, хотя имеются некоторые качества, влияющие негативно на пригодность человека к построению карьеры.

4. Соответствие способностей человека к определенной области деятельности, нет противопоказаний, личные качества соответствуют требованиям профессии (специальности), выбираемой оптантом.

5. Высокий уровень профессиональной пригодности человека к разным видам деятельности определенного спектра, личные качества позволяют успешно переходить к другим видам профессиональной деятельности в процессе карьерного роста.

6. Призвание к построению и реализации личностной профессиональной карьеры, природная одаренность к овладению широким спектром профессий (специальностей).

7. Харизматичность человека – высшая степень готовности человека к достижению выдающихся результатов в процессе профессиональной деятельности.

Понимание годности человека к определенному виду деятельности – это луч света, указывающий наиболее эффективный индивидуальный путь в процессе профессионализации. Направленная профессионализация позволит избежать потерь временных и экономических ресурсов, усилит профессиональную мотивацию, обеспечит возрастную конкурентоспособность в условиях рынка труда.

Результаты превентивной диагностики готовности граждан к построению профессиональной карьеры ограничивают число принимаемых на карьерное профессиональное обучение. Эти меры, как правило, не популярны, но они сохраняют финансово-экономические ресурсы Центров профессиональной карьеры и оптантов, уменьшают потери времени и не допускают эмоциональных стрессов, которые возникают у тех, кто занимается профессиональной деятельностью, не имея необходимых способностей.

Исследования показали, что наиболее **эффективными организационными формами** построения профессиональной карьеры являются:

1. Построение карьеры в соответствии с оптимальными содержанием, учебным режимом, формами и методами обучения, согласованными с тьютором, психологом и работодателем и предварительным обучением в Центре профессиональной карьеры.

2. Использование консультаций, проводимых профконсультантами, психологами и работодателями в Центрах занятости населения, муниципальных органах по труду, образовательных учреждениях, учебно-консультационных пунктах и на предприятиях.

3. Построение профессиональной карьеры с использованием открытого обучения как основного средства овладения карьерными знаниями, умениями и навыками.

4. Формирование профессиональной карьеры с обучением на различных рабочих местах, предложенных работодателем с целью овладения комплексов знаний, необходимых для эффективной служебной деятельности.

5. Создание специалистами собственного предприятия, разработка стратегии его развития и эффективного бизнес-плана, формирование качественной инфраструктуры с учетом перспективного развития производства и построение профессиональной карьеры на этой основе.

6. Построение профессиональной карьеры с предварительным обучением, стажировкой или работой за рубежом.

7. Разработка и вынесение на рассмотрение работодателей инновационных бизнес-идей, бизнес-проектов, касающихся решения конкретных проблем предприятия, и построение карьеры в процессе их реализации.

8. Формирование профессиональной карьеры на предприятии в процессе внедрения в производство инновационной технологии, предусматривающей не внесение отдельных коррективов, а коренное изменение производственного цикла.

Выбор форм организации построения профессиональной карьеры осуществляется профконсультантами, психологами и работодателями с учетом готовности личности к глубокой карьерной профессионализации.

3.4. Обучение построению профессиональной карьеры. Учитывая особенности карьерообразующего профессионального обучения, где исключительно высока роль психолого-педагогических компонентов, была спроектирована блочная структура организации обучения карьеры.

Первый психолого-ориентированный блок включает большинство психолого-педагогических компонентов диагностического характера. Без использования различных видов диагностики невозможно выявить мотивацию, личностный потенциал оптанта, содержание и направленность психологической поддержки, обеспечивающей качественное и эффективное обучение карьеры.

Второй и третий блоки профессионально-экономический и мониторинговый включают важнейшие вопросы, касающиеся непосредственно учебного процесса, его аналитической оценки и разработки корректив, направленных на повышение качества обучения.

Профессиональное обучение карьеры выделяется специфическим подходом к организации обучения. Одной из главных задач профконсультантов, психологов, тьюторов является формирование у оптантов перспективной, устойчивой профессиональной мотивации к непрерывному образованию; навыков самоопределения, самообучения, саморегуляции и самореализации; выявление их возможности в раскрытии личностного учебного потенциала; целевое развитие менталитета граждан, направленного на их профессиональное самовыражение посредством придания карьерному процессу высоко нравственного смысла.

Профессиональное обучение карьеры – часть системы непрерывного образования – предоставляет обучающимся широчайшие возможности в выборе сроков, учебного режима, содержания, форм, методов и средств обучения на основе интерактивной познавательной деятельности; формирует наиболее благоприятные условия для дифференцированного подхода к обучающимся.

Взаимодействие тьютора, преподавателя, консультанта и психолога существенно влияет на процесс карьерного обучения, придавая ему личностный характер – с одной стороны и интерактивный – с другой.

В начальном периоде развития карьерного профессионального обучения для большинства обучающихся характерна двойственность чувств и действий. С одной стороны, у них проявляется стремление использовать карьерное обучение, с другой – формировалось негативное отношение к свободе и самостоятельности, которые потребовали от них значительно больших интеллектуальных и физических затрат.

Убеждения некоторых специалистов о возможности построения карьеры без целевого профессионального обучения носит формальный характер. Технология развития профессиональной карьеры – это вершина формирующихся в социуме персоналистических тенденций, рассматривающих человека не «звеном технологической цепочки», а как творческую, высоконравственную и самодостаточную индивидуальность, способную к самопроектированию профессионального роста и его реализации в рыночных условиях.

Технология карьерного профессионального обучения граждан отличается от традиционной системы целями, организационными формами и содержанием, критериями оценки эффективности и качества обучения.

Профессиональную карьеру строят взрослые люди. У них, как правило, есть определенный опыт обучения в образовательных учреждениях и не всегда позитивный. В этих условиях отношение к профессиональному обучению карьере зависит от замены эмоциональных установок на логику, расчет и виртуальные ожидания. Профессиональное обучение карьере отличается раскрытием и учетом специфических педагогических закономерностей усвоения профессиональных знаний, умений и навыков взрослым населением, обусловленных рядом факторов:

- возрастным составом контингента – от 16 до 45 лет;
- различием мотивации граждан к учебной и производственной деятельности;
- уровнями практического опыта и профессиональной направленности;
- готовностью к обучению и психологической устойчивостью в процессе самообразования.

Карьерообразующее профессиональное обучение граждан отличается ограниченной доступностью, учитывая не только сложность содержания и технологии обучения, но и особенности процесса построения индивидуальной карьеры, требующие определенного набора личных качеств, наличия у них учебного и интеллектуального потенциала, адекватного целям и задачам формируемой карьеры.

Технология карьерного профессионального обучения отличается от традиционных подходов рядом следующих эксклюзивных **структурных компонентов и особенностей**, которые позволяют ее идентифицировать в профессиональной педагогике. Среди них:

- система тотального контроля за деятельностью обучающегося уступает место осознанной свободе, инициативе, поиску, где главным является раскрытие творческого потенциала участников образовательного процесса;
- процесс карьерного профессионального обучения индивидуализирован, в нем создан механизм учета индивидуальных привычек, опыта, знаний, возраста и мотивации каждого обучающегося;
- профессиональная подготовка в центре профессиональной карьеры ориентирована на конечный результат, так как она соответствует запросам обучающихся в получении определенных профессий (специальностей) и уровня квалификации. Конечный результат – построение карьеры – представляется как сумма многих слагаемых, объединенных единой идеей – желанием обучающегося приобрести необходимую ему квалификацию. Ориентированный на конечный результат, он ставит своей задачей полное усвоение учебного материала независимо от затрат времени на изучение;
- организация карьерного обучения отличается исключительной приспособляемостью к интересам, стремлениям, возможностям обучающихся. Ей

свойственны следующие характеристики: возможность внесения в процесс обучения коррективов на любом этапе; дифференцированные сроки обучения согласно исходному уровню знаний, умений и навыков обучающихся и требованиям работодателя;

– профессиональное обучение карьере позволяет каждому обучающемуся построить индивидуальную образовательную траекторию, то есть индивидуальную систему познавательной деятельности, учитывающую потенциал и особенности обучающегося, требования работодателей к содержанию, формам, методам и режиму обучения, уровню приобретаемой квалификации;

– технология карьерного профессионального обучения предусматривает свободный выбор сроков, содержания и методов обучения; определение режима обучения по желанию обучающегося; использование ускоренного или замедленного темпа изучения учебного материала в соответствии с индивидуальными возможностями обучающихся;

– расширение образовательных программ обучения, увеличение номенклатуры, изменение характера и содержания оказываемых образовательных услуг в сфере карьерного профессионального образования обеспечивают конкурентоспособность центров профессиональной карьеры на рынке труда;

– карьерное профессиональное обучение отличается широкой доступностью для всех социальных и профессиональных категорий населения, с учетом диагностических показателей: готовности оптантов к самостоятельному обучению, наличия необходимых качеств личности и целевой мотивации к выбранному направлению деятельности.

Структура сводно-тематического плана обучения предусматривает использование открытого обучения, наиболее социально-ориентированной педагогической технологии, в объеме не менее 20% от общего количества учебного времени, отводимого на теоретическое обучение. Учебное время, предусмотренное на аудиторные занятия и открытое обучение, носит переменный характер и детерминируется целями и задачами построения профессиональной карьеры, глубиной содержания обучения, гендерными особенностями, уровнем профессионального потенциала обучающихся.

Формы обучения: дневная, непосредственно в Центре профессиональной карьеры или в другом образовательном учреждении, использующем открытое обучение, консультационное обучение.

Режим учебных занятий – 6 дней в неделю по 6–7 часов, недельная нагрузка – 40 часов. Изучение учебных дисциплин, предусмотренных сводным учебно-тематическим планом, завершается с использованием одной из следующих форм заключительной аттестации: экзамен, зачет, выпускная квалификационная работа, собеседование, контрольная работа, совместный с профконсультантом анализ процесса практического обучения на предприятии.

Эмпирические исследования позволяют обосновать наиболее эффективный метод диверсификации содержания обучения – введение в учебный курс дополнительных учебных дисциплин различного спектра, позволяющих работникам повысить свою конкурентоспособность в процессе построения профессиональной карьеры.

3.5. Центр обучения построению профессиональной карьеры. Центры профессиональной карьеры по своим организационно-правовым формам могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, общественными). Центры организуются региональными и муници-

пальными органами по труду и социальной защите населения, службами занятости населения, учреждениями высшего, среднего и начального профессионального образования, различными союзами и ассоциациями предпринимателей и др.

В отличие от традиционных образовательных учреждений, которые, как правило, работают только с узким определенным кругом граждан, Центр профессиональной карьеры нацелен на привлечение к деятельности практически всех социальных категорий населения:

- граждан стремящихся повысить свой профессиональный уровень посредством самоопределения на основе построения карьеры с помощью профконсультантов Центра профессиональной карьеры;

- членов семей предпринимателей, планирующих участие в семейном бизнесе;

- безработных граждан, которым необходимо повысить конкурентоспособность на рынке труда;

- граждан планирующих свою профессиональную деятельность в форме самозанятости;

- работодателей, осуществляющих профессиональный отбор специалистов для работы на собственных предприятиях;

- выпускников начальных, средних и высших профессиональных образовательных учреждений, желающих получить помощь в профессиональном самоопределении после приобретения профессиональной квалификации;

- граждан с ограниченной трудоспособностью, инвалидов, молодых матерей, воспитывающих малолетних детей и желающих возобновить трудовую деятельность;

- действующих предпринимателей, стремящихся повысить свою компетенцию в области управления персоналом и финансами, расширить коммуникативные связи, рынок сбыта или собственное предприятие, получить финансовую поддержку на развитие бизнеса;

- высококвалифицированных специалистов, нуждающихся в изменении профессионального профиля в целях перехода на новое место работы;

- другие социальные категории населения.

Граждане различных социальных, возрастных и профессиональных категорий, привлекаемые к карьерной профессионализации, интегрированы единой целью – желанием приобрести конкурентоспособную профессию (специальность) в рамках построения индивидуальной профессиональной карьеры. Как правило, это граждане в возрасте от 25 до 35 лет с высшим и средним техническим образованием различного профиля.

Учебно-консультационный пункт – это учебное структурное подразделение, создаваемое Центром профессиональной карьеры по территориальному признаку, с целью приближения предлагаемых образовательных услуг к месту жительства обучающихся. Создание учебно-консультационных пунктов детерминируется рядом **предпосылок**, которые включают:

- приближение предоставляемых образовательных услуг к потребителям – гражданам, строящим профессиональную карьеру; экономию финансовых средств, предназначенных для оплаты карьерного профессионального обучения граждан, за счет уменьшения транспортных расходов;

- ускорение обновления содержания обучения, внедрение используемых педагогических технологий, форм и методов учебной деятельности в рамках

социально-экономических процессов, динамично развивающихся на территории, где располагается учебно-консультационный пункт;

– усиление конкретной помощи муниципальных органов самоуправления гражданам, проходящим карьерное профессиональное обучение в учебно-консультационном пункте на подведомственной территории.

Структура функций учебно-консультационного пункта носят вариативный характер и определяются особенностями отрасли и производства, где планируется работа граждан, проходящих карьерное профессиональное обучение. Использование учебно-консультационного пункта обеспечивает наиболее гибкую форму обучения, позволяющую применять активные педагогические технологии, оптимально сочетающие обучение в учебно-консультационном пункте, открытое обучение и обучение на предприятии.

Методология деятельности учебно-консультационного пункта отличается доминирующей системообразующей тенденцией – заменой традиционных форм карьерного профессионального обучения систематическими консультациями, проводимыми в любое время по желанию обучающихся. Такой подход способствует развитию у обучающихся навыков эффективной коммуникации и адаптации к производству в условиях изменяющейся структуры и фундаментальных направлений развития экономики. Территориальная близость учебно-консультационного пункта и места проживания граждан, строящих карьеру, позволяют с учетом их особенностей, интересов и потребностей, применять формы организации карьерного обучения, в которых интересы личности и работодателя приоритетны.

Карьерное профессиональное обучение граждан в учебно-консультационных пунктах на условиях работодателей является важнейшим инструментарием, гарантирующим их трудоустройство. Специфический характер профессионального обучения в учебно-консультационных пунктах подчеркивается пятисторонним договором о профессиональном обучении: оптанта, центра профессиональной карьеры, учебно-консультационного пункта, работодателя, представителя центра занятости населения или органа социальной защиты.

Профессиональное обучение осуществляется в учебно-консультационных пунктах, созданных по месту жительства обучающихся, на предприятиях (организациях), где планируется или осуществляется работа граждан прошедших обучение, а также в домашних условиях в процессе самообучения. Профессиональное обучение проводится в дневное и вечернее время с использованием открытого (дистанционного) обучения. Сроки обучения дифференцированы по профессиям, специальностям и видам деятельности.

Гибкий учебный режим поддерживается работодателями, особенно при подготовке кадров для малых предприятий, учитывая их мобильность, внедрение новых видов деятельности, вариативность используемых производственных технологий. Отличительными особенностями предлагаемой формы организации карьерного профессионального обучения посредством использования учебно-консультационных пунктов являются самостоятельность и индивидуализация обучающей и познавательной деятельности, придающие профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации социально-ориентированный и психолого-педагогический характер.

Построение профессиональной карьеры с использованием профессионального обучения, проводимого в учебно-консультационных пунктах, по-

требовали разработки функционального **алгоритма**, определяющего основные направления деятельности оптантов, и включающего:

- подбор совместно с работодателями индивидуального содержания обучения с учетом преемственности имеющихся у обучающихся знаний, умений и навыков и уровня профессиональной квалификации;

- введение в содержание карьерного обучения по профессиям (специальностям) основ предпринимательской деятельности;

- подготовка обучающимися совместно с тьюторами, профконсультантами, психологами и работодателями индивидуальных образовательных траекторий, предусматривающих проектирование системы, форм и методов учебной работы на весь срок обучения, с учетом особенностей использования для обучения инфраструктуры учебно-консультационных пунктов;

- реализация совместно с работодателями целевых мер, направленных на придание процессу профессионального обучения карьерообразующего характера;

- изучение обучающимися особенностей будущих рабочих мест на предприятии, где планируется их работа после окончания карьерного профессионального обучения, и на этой основе внесение предложений о коррекции содержания обучения;

- подготовка совместно с органами местного самоуправления плана трудоустройства обучающихся, отражающего интересы государства, социума и личности;

- мониторинг профессиональной деятельности граждан, прошедших обучение в учебно-консультационном пункте, анализ его результатов и проведение на этой основе совместно с работодателями коррекции процесса построения карьеры.

Граждане, прошедшие профессиональное обучение в учебно-консультационных пунктах при непосредственном участии работодателей, *полностью трудоустраиваются.*

Самофинансирование Центров профессиональной карьеры. Самофинансирование является действенным механизмом саморазвития Центров профессиональной карьеры, формирования условий для качественного обновления человеческих ресурсов, удовлетворяющих интересы государства, социума и личности. Педагогические работники, действующие в условиях самофинансирования, полнее раскрывают свой личностный, интеллектуальный, учебный, экономический, социальный и культурный потенциал. Их деятельность отличается особым созидательным смыслом, критерии ее оценки приобретают социальный и экономический характер. Источники финансирования деятельности центров профессиональной карьеры включают:

- средства, получаемые от оказания образовательных услуг гражданами в условиях конкурентности на рынке труда;

- средства работодателей, спонсоров и инвесторов;

- средства отечественных и зарубежных фондов;

- собственные средства граждан строящих карьеру;

- средства, выделяемые государством, предприятиями различного профиля, Союзом промышленников и предпринимателей с целью воспроизводства качественных человеческих ресурсов и внедрения в практику инновационных технологий;

- средства, выделяемые на проведение непрерывного образования и профессиональную реабилитацию граждан неконкурентоспособных на рынке труда;

- средства, приобретаемые за счет реализации широкого спектра платных услуг и продукции, востребованных населением;
- средства, полученные от участия в реализации целевых региональных и муниципальных программ, национальных проектов, проводимых органами самоуправления с целью развития предпринимательства, адаптации на рынке труда граждан увольняемых из армии.
- и другие.

§4. КОРПОРАТИВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ

4.1. Отличительная особенность корпоративного обучения. Отличительная особенность системы профессионального обучения работников предприятия (организации, фирмы, корпорации и т.д.) заключается в том, что она не является частью институциональной образовательной системы, а выступает в качестве одной из подсистем управления производственной деятельностью предприятия, продукцией которого являются товары, услуги или информация. Поэтому профессиональная подготовка (training – англ., formation – франц.) становится инструментом решения основных организационно-экономических проблем предприятия, как в тактическом, так и в стратегическом плане. Чтобы понять и оценить роль, возможности и тенденции развития этой подсистемы, необходимо соотнести ее миссию с определенными этапами развития социально-экономической действительности.

Исследователи отмечают, что на протяжении XX в. последовательно сменялись три типа промышленных эпох:

1) эпоха массового производства, когда квалификация определялась как способность работника производить продукцию (выполнять операцию) согласно установленным нормам;

2) эпоха массового сбыта, когда квалификация характеризовалась, как способность специалиста определить свое отношение к работе, осмысливать ее, предлагать изменения или адаптироваться к ним;

3) постиндустриальная эпоха, когда понятие квалификация уступает свое место понятию компетентность, означающему совокупность способностей, позволяющих сознательно и наилучшим образом реализовать деятельность, воплощаемую в конечном результате, используя ключевые компетенции: способность эффективно взаимодействовать в социально разнородных группах, действовать автономно (самостоятельно разрешать нестандартные ситуации), действовать профессионально (проявляя ответственность, совершенствуя навыки и алгоритмы).

В каждой эпохе доминировала определенная идеология функционирования предприятия (фирмы, концерна или корпорации). Массовое производство характеризовалось научной организацией управления предприятием. Конвейер потребовал нормировать деятельность всех работающих, обеспечить синхронизацию деятельности подразделений.

В эпоху массового сбыта доминировала идеология «школы человеческих отношений». Смена идеологии была вызвана осмыслением роли неформальных коммуникаций в коллективе, которые могли значительно менять уровень производительности труда; возросшей юридической «силой» профсою-

зов, защищающих права работников; необходимостью привлечения покупателей к продукции предприятия.

Начавшаяся эпоха постиндустриализма отмечена появлением идеологии предприятия как открытой, развивающейся социальной системы.

Поскольку, жизненный цикл производства товаров сократился, как правило, до трех лет и менее, то жизнеспособность предприятия стала полностью зависеть от творческих решений специалистов и менеджмента.

Именно эти обстоятельства определяют соответствующие формы и ступени развития профессионального обучения персонала.

Понятие «профессиональное обучение на предприятии» обобщает различные формы обучения персонала от инструктажа до формирования философии развития корпорации.

Обучение персонала предприятий имеет характерные особенности. Взрослый работник предприятия обладает пятью отличительными качествами:

- 1) он осознает себя самостоятельной состоявшейся личностью;
- 2) он находится на более высокой ступени социализации, обладая большим жизненным, профессиональным и социальным опытом, который становится важным мотивом формирования все более высокой ответственности за порученную работу;
- 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется стремлением в процессе учебной деятельности решить свои не только профессиональные, но и социально-психологические проблемы, возникающие в процессе рабочего взаимодействия;
- 4) он ориентирован на безотлагательную реализацию полученных знаний, умений, навыков и приобретенных способностей;
- 5) его учебная деятельность в значительной мере обусловлена необходимостью принятия оптимальных профессиональных решений, поэтому его изначально интересуют базовые принципы выбора таких решений.

4.2. Основные направления профессионального обучения. Система профессиональной подготовки в условиях предприятия охватывает широкий спектр образовательных услуг, направленных на приобретение новых и совершенствование уже имеющихся у специалистов профессиональных знаний и навыков.

В 60-е гг. XX в. в нашей стране окончательно сложилась наиболее прогрессивная система профессиональной подготовки на предприятиях, которая включала следующие направления:

- 1) подготовка специалистов по новым технологиям, которые внедрялись на предприятии;
- 2) периодическое повышение квалификации персонала;
- 3) подготовка резерва руководящего состава (начиная от бригадиров и мастеров);
- 4) подготовка «новых рабочих» в целях освоения базовой квалификации;
- 5) переподготовка по новым профессиям.

В Европе только в 90-е гг. появилась программа «FORSE», которая практически унаследовала советскую модель. В ней выделяются шесть главных функций непрерывного профессионального обучения:

- 1) адаптационная, облегчающая адаптацию к изменяющимся условиям на рынках труда, например, к новым технологиям;
- 2) инновационная, позволяющая совершенствовать умения в ходе непрерывного профессионального обучения в рамках предприятий;

- 3) продвижения по службе;
- 4) комплементарная, предполагающая дополнительное обучение в случае отсутствия необходимой квалификации, в основном, для формирования базовой квалификации;
- 5) компенсаторная – ориентирована на переподготовку (в случае устаревших или неиспользуемых умений) или на формирование квалификаций, требуемых для реализации государственной политики на рынке труда;
- 6) превентивная, для желающих приобрести умения, которые возможно понадобятся им для сохранения занятости или продвижения по службе.

Профессиональная переподготовка подразумевает приобретение дополнительной квалификации (профессии) на базе имеющегося образования. Повышение квалификации является краткосрочным обучением, направленным на приобретение знаний и навыков, необходимых для выполнения профессиональных функций. Основными направлениями повышения квалификации считаются:

- обучение для ликвидации разрыва между требованиями должности и личностными качествами, восполнения недостающих знаний;
- обучение для повышения имеющейся квалификации (например, повышение квалификационного разряда);
- обучение для работы по новым направлениям развития организации;
- обучение для освоения новых методов достижения конечного результата.

По форме обучения выделяются следующие виды:

- «очное» и дистанционное;
- индивидуальное (самостоятельное) и групповое (командное);
- с отрывом и без отрыва от основной профессиональной деятельности.

4.3. Современные требования к профессиональному обучению в корпорациях. В последние 10–15 лет профессиональная деятельность специалиста значительно усложнилась, стала многофункциональной, зависящей не от одного, а от нескольких центров влияния. Многократно возросла ответственность, роль сотрудничества и инициативы. Способность выбора оптимального решения в неоднозначной ситуации стала определять перспективу должностного роста. Новые требования переросли рамки профессионализма. Ему на смену приходит новое понятие – компетентность.

Широкое распространение быстро меняющихся информационных технологий привело к возникновению большого количества бизнес-школ, курсов и центров обучения. Однако обучение отдельных специалистов и менеджеров оказалось недостаточно эффективным для развития бизнеса. Это стало предпосылкой для зарождения нового этапа профессиональной подготовки.

Важнейшим аспектом этого нового этапа является возникновение *теории организационного развития* предприятия. Согласно данной теории развитие любой организации должно начинаться с плана развития, разрабатываемого высшим руководством, и реализуемого затем всеми сотрудниками. Обучение сотрудников осуществляется на базе планов индивидуального развития, составляемых в зависимости от перемен, происходящих внутри и вне организации. Подобная открытая модель непрерывного обучения всего персонала является преобладающей (так называемая «самообучающаяся организация»). Такая модель ориентирована на профессиональное развитие, самостоятельное обучение, осуществляемое при поддержке обучающих и экспертных систем, разрабатываемых на базе компьютерных и информационных технологий.

По мере того, как новые технологии вытесняют неквалифицированный и рутинный труд, человеческие ресурсы мобилизуются на творческую работу, связанную с принятием решений, что требует соответствующего уровня интеллектуальной и профессиональной подготовки. В этой связи необходимо выделить два основных аспекта профессионального развития работников:

- развитие различных типов мышления и творческих способностей для оперативного решения текущих и перспективных задач;
- обеспечение доступа к ресурсам профессиональной информации, необходимой для принятия решений в конкретных областях.

В условиях перехода к экономике, основанной на знаниях, важнейшей функцией управления является функция *управления знаниями*. Управление знаниями представляет собой логически последовательный подход к определению знаний, необходимых организации для достижения выявленных целей. Основные вопросы связаны с формированием необходимого и достаточного «пакета» теоретических и эмпирических знаний, а также с их распространением и применением. Распространение знаний в требуемых объемах является основной функцией современных информационно-коммуникационных технологий. Таким образом, основной задачей системы развития персонала на современном этапе является формирование и дальнейшее развитие навыков и способностей освоения компонентов перспективной деятельности на компетентностном уровне всеми специалистами и менеджерами.

Опираясь на возможности собственной системы развития персонала, предприятие, в ряде случаев, привлекает различные тренинговые организации и учебные центры, предоставляющие специализированные услуги. Применение прогрессивных методов обучения, основанных на креативных и интерактивных подходах находит широкое распространение в сфере корпоративного обучения.

Это связано с тем, что данные методы позволяют активно нарабатывать не только профессиональные умения, но и навыки решения возникающих нестандартных проблем, а также применять приобретенные знания при разрешении конкретных ситуаций, осуществлять их моделирование и т.д. К таким методам относятся метод конкретных ситуаций, деловые и ролевые игры, мозговой штурм, организационно-деятельностные игры, тренинги и другие методы, базирующиеся на принципах обучения взрослых людей.

Важным требованием к учебному процессу является оснащение учебных помещений презентационной техникой и оборудованием, необходимыми для изучения специфических предметных областей. Необходимыми атрибутами современного профессионального тренинга является наличие раздаточных материалов, оценочных и контрольных листов, анкет, организация круглых столов и т.д. Главным показателем качества обучения является уровень подготовленности и педагогического мастерства преподавателя (тренера).

Одним из решений, позволяющим реализовать новую социально направленную педагогическую деятельность в корпорациях, является коучинг. *Коучинг* – это индивидуальная программа развития, осуществляемая в рамках группового обучения, результатом освоения которой становится актуализация способности достижения намеченных целей наиболее оптимальным, коротким путем. Программа начинается с тестирования и оценки каждого ее участника, которую проводят профессиональные *коучи*, имеющие психоло-

гическое образование и большой опыт подобной работы. В результате создается специальная карта, в которой участник видит свой потенциал, свои сильные и слабые стороны. Коуч работает с каждым участником данной программы на протяжении всего курса профессиональной подготовки (переподготовки), помогая капитализировать сильные стороны и компенсировать слабые. Эта программа сочетается с общими и групповыми тренингами. Коуч помогает понять, насколько участник успешен во взаимодействии с людьми, насколько он проявляет лидерские качества, насколько эффективно и оптимально он использует свои индивидуальные ресурсы (время, связи, деньги, квалификацию и т.д.).

Другая программа профессионального развития – *управление временем* («тайм-менеджмент»). Ценность ее освоения становится особенно заметной в условиях дефицита времени для решения нескольких разноплановых задач. Прежде всего, это выращивание самодисциплины в отношении использования ресурса времени. Это система упражнений, позволяющая методично провести «работу над собой» до формирования привычки упорядочивать предстоящие дела – устанавливать приоритеты, выделять важные, срочные, менее срочные и второстепенные задачи. Исходя из этого списка планировать последовательность их выполнения. При этом выполнение осуществляется до достижения результата, что является весьма важным принципом профессиональной деятельности.

Но наполнение времени эффективным содержанием не означает отсутствия времени на эмоциональную разгрузку. Она должна быть включена как переключение на другой вид деятельности.

Весьма эффективна *технология «обучения действием»* (action learning), направленная на создание культуры обучающейся организации. Используя эту технологию, организация учится преодолевать разрыв между теорией планируемых действий (знаниями) и практикой (деятельностью). Каждый участник программы обучения действием работает над собственным проектом, планируя необходимые действия и осуществляя их. В то же время индивидуальное выполнение проектов не означает полностью индивидуальной работы каждого участника. Поскольку планирование шагов по решению стоящей перед участником задачи, а также анализ и осмысление того, что и как сделано, осуществляется на заседаниях рабочей группы. Группа, как правило, состоит из 5–6 работников организации и консультанта. Встречи проходят один раз в 2 недели или один раз в месяц. Цель каждой из встреч группы – изучить собственный опыт решения реальной задачи (проекта) и опыт коллег через задавание вопросов, помогающих каждому участнику рабочей группы прояснить для себя, что он должен делать и как. Каждый участник группы также знает, что после того, как он предпримет очередной шаг, этот шаг будет скрупулезно проанализирован группой с его участием для того, чтобы поучиться на этом и помочь спланировать следующий конкретный шаг. Таким образом, участие группы минимизирует вероятность серьезной ошибки в работе каждого участника. Кроме того, с самого начала работы по программе обучения действием участники знают о том, что результат их работы будет обсуждаться на итоговой конференции. Конференция проходит с участием всех работников организации, представителей клиентов и других связанных групп, и цель ее состоит в том, чтобы обсудить все те изменения, которые произошли в организации за период работы по этапу программы

обучения действием. Таким образом, успех каждого проекта оценивается не руководством, а всеми работниками организации. Это, с одной стороны, предопределяет практическую направленность работы каждого участника программы и его высокую мотивацию, и, с другой стороны, позволяет вовлечь в процесс совершенствования организации всех ее работников.

Обучение действием является одним из самых эффективных способов формирования культуры обучающейся организации через развитие ее работников. При этом непередаваемым «ноу-хау» организации становятся не только конкретные работники с их опытом и знаниями, а сама культура организационного обучения и развития.

В последние годы наметился чрезмерно большой крен внимания к качеству менеджмента, профессиональные решения которого, как бы, дают больше прибыли, чем деятельность непосредственного производителя. Эта ошибочная тенденция должна быть преодолена и сбалансирована осознанием того, что именно рабочее место, на котором создаются товары и услуги должно стать сферой непрерывного совершенствования и рационализации. Рабочее место, на котором создаются подобные ценности (гемба – япон.) должно стать предметом постоянного внимания и заботы как руководителей, так и самих непосредственных исполнителей. Японские эксперты утверждают, что рабочих мест, на которых не создается ценностей на предприятии, не должно быть.

Тенденции развития внутрифирменной профессиональной подготовки проявляются не только в возникновении новых педагогических технологий (например, коучинг и т.п.), но и в ее дальнейшей фундаментализации. Так, если в 60-х гг. при крупных предприятиях создавались институты типа «завод-ВТУЗ («сэндвич» – англ.), то сегодня появляются *корпоративные университеты*.

Транснациональные кампании выделяют миллионы долларов на их создание и функционирование. Российский бизнес активно участвует в создании подобных корпоративных университетов. Только при МГУ их пять. Бизнес определяет свою потребность в специалистах, оплачивает ее исполнение, а МГУ под эту потребность создает высшую школу на правах факультета. Так, было заключено соглашение с АФК «Система» и создана Высшая школа инноваций и бизнеса. Для «Русала» открыты Московская школа экономики и Высшая школа государственного администрирования. В МГУ также был создан корпоративный факультет тележурналистики, открытый по заказу нескольких российских телекомпаний. Подобный подход позволит вузам России эффективно совершенствовать не только образовательную, но и научно-исследовательскую деятельность.

§5. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ НЕЗАНЯТОГО НАСЕЛЕНИЯ

Нарастающая глобализация и структурные изменения в экономике значительно повышают требования к качеству рабочей силы. Для повышения качества рабочей силы необходимо наряду с развитием системы профессионального образования и внутрифирменного обучения персонала совершенствовать также профессиональное обучение безработных граждан и высвобож-

даемых работников, которое является гибким звеном системы непрерывного образования и инструментом регулирования рынка труда. Главная цель профессионального обучения незанятого населения – обеспечение их права на широкий спектр образовательных услуг, направленных на повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности, содействие в трудоустройстве, поддержание сбалансированности спроса и предложения рабочей силы на рынке труда.

Профессиональное обучение незанятого населения включает в себя:

- профессиональную подготовку (первоначальное обучение) рабочих и специалистов – для лиц, не имеющих профессии (специальности);
- профессиональную переподготовку рабочих и специалистов;
- обучение работников вторым (смежным) профессиям, проводимое в случаях, если трудоустройство на новом рабочем месте требует от них умения работать по нескольким профессиям;
- повышение квалификации рабочих и специалистов в целях совершенствования знаний, навыков и умений по имеющимся у граждан профессиям (специальностям), формирования профессиональных компетенций, освоения новых функциональных обязанностей, предпринимательства и др.

Профессиональное обучение незанятого населения имеет ряд признаков, важных с точки зрения его организации и управления:

- социальная открытость и тесное взаимодействие с работодателями;
- непрерывность и преемственность по отношению к базовому профессиональному образованию, личностно-ориентированный характер;
- интенсивность и индивидуальность процесса обучения, обусловленные краткосрочностью сроков обучения и использованием новых педагогических технологий.

Практика и передовой отечественный и зарубежный опыт работы служб занятости выработали оптимальные условия для формирования научно-обоснованной структуры организации профессионального обучения незанятого населения, которая включает следующие взаимосвязанные единой целью компоненты:

- анализ состояния и прогнозных характеристик рынка труда, потребностей экономики регионов и организаций в рабочей силе, формирование банка вакансий и увеличение в нем доли престижных рабочих мест;
- определение численности незанятого населения, нуждающейся в профессиональной подготовке, переподготовке или повышении квалификации;
- выбор на конкурсной основе образовательных учреждений и повышение уровня информированности населения о возможностях обучения и трудоустройства;
- разработка региональных программ обучения различных категорий *экономически активного незанятого населения*: молодежи, не имеющей профессий (специальностей), высвобождаемых работников, демобилизованных военнослужащих, инвалидов, выпускников учреждений профессионального образования, лиц, не имеющих профессий и др.;
- научное и учебно-методическое обеспечение профессионального обучения (совместно с органами образования);
- мониторинг эффективности профессионального обучения.

В соответствии с действующим законодательством службы занятости финансируют обучение при условии, если незанятые граждане зарегистрирова-

ны в службах занятости в качестве безработных, и им невозможно предложить подходящую работу. Обучение проводится по профессиям и видам деятельности, востребованным на рынке труда.

Общая стратегия служб занятости строится на комплексном использовании образовательных структур, их конкурсном отборе с учетом адаптации учебного процесса для обучения незанятого населения. В целом по РФ службы занятости используют возможности около трех тысяч учебных заведений и предприятий, способных ежегодно обучать 350 тыс. человек.

До последнего времени ни один тип учебного заведения не имел столь специфического контингента, как безработные, высвобождаемые работники и другие категории экономически активного незанятого населения. Специфика состоит в следующем:

- различный возрастной спектр и образовательный уровень – от неполного среднего образования – до высшего образования;
- повышенные мотивационные аспекты; направленность на престижные и высокооплачиваемые виды деятельности.

Учебный процесс в этих условиях также имеет ряд особенностей: необходимость гибкого реагирования на потребности рынка труда путем введения новых профессий и специальностей, оперативное обновление содержания обучения; необходимость формирования учебных групп по различным половозрастным и образовательным критериям; возможность круглогодичного приема на обучение.

Эти особенности обуславливают необходимость внедрения новых педагогических технологий. Педагогические технологии должны обеспечить:

- мотивацию процесса обучения, выбор оптимальных сроков обучения,
- отбор и структурирование учебного материала;
- формирование знаний, навыков, умений, профессиональных компетенций, необходимых для трудоустройства и эффективной занятости;
- высокую плотность подачи учебного материала;
- использование различных психологических методов и приемов, обеспечивающих эффективность учебного процесса;
- внедрение новых средств обучения и дидактических материалов.

Технология обучения незанятого населения, имеющего профессии и специальности, должна быть интенсивной и максимально индивидуализированной, учитывать накопленный профессиональный и жизненный опыт. Для этого необходимо для каждого обучающегося разработать индивидуальную траекторию профессионального продвижения с учётом его образовательного уровня и накопленного профессионального и жизненного опыта и строить учебный процесс на основе внедрения комплекса педагогических технологий.

Анализ существующих педагогических технологий и практики обучения незанятого населения показывают, что наиболее эффективными являются личностно-ориентированные, личностно-развивающие, мотивационные и блочно-модульные технологии, которые позволяют обучающемуся пройти индивидуальный образовательный путь, а преподавателям учесть его индивидуальные особенности и развивать его способности и трудовую мотивацию.

Блочно-модульное обучение в большей степени обеспечивает вариативность содержания обучения в зависимости от потребностей рынка труда, работодателей и обучающихся, позволяет ясно сформулировать цели обучения различного уровня, структурировать учебный материал в блоки и модули,

проектировать формы, методы и средства обучения, способствующие достижению планируемого результата.

Применение педагогических технологий обуславливает необходимость реализации дидактических условий, обеспечивающих успешное выполнение основной функции обучения – профессиональную реабилитацию незанятого населения, формирование мотивации к учёбе и труду, обеспечение адекватности подготовки к новым сферам приложения труда.

Проектирование организации, содержания, формы и методы обучения незанятого населения осуществляются на основе соответствующих нормативных документов органов образования и служб занятости и с учетом процессов, происходящих на региональных рынках труда. В настоящее время содержание профессионального образования определяется государственными стандартами, новое поколение которых разрабатывается на компетентностной основе. Поэтому в процессе обучения незанятого населения необходимо формировать у них не только знания, навыки и умения, но и соответствующие *профессиональные компетенции*.

Анализ статистических данных последних лет показывает, что в целом по РФ из числа трудоустроенных безработных каждый четвертый трудоустраивается после обучения, а в ближайшие годы около 50% незанятого населения смогут трудоустроиться только после предварительного профессионального обучения. По данным Международной организации труда в результате структурной перестройки экономики каждый третий высвобождаемый работник нуждается либо в повышении квалификации, либо в получении новой профессии.

В большинстве регионов основным направлением профессионального обучения является первоначальное обучение и переподготовка, которые составляют ко всей численности обученных соответственно 38,0% и 40,0%, но многим организациям требуются работники, владеющие несколькими профессиями, видами работ, имеющие высокий уровень квалификации. Однако вторые (смежные) профессии осваивают всего 8–9% от всей численности безработных, а повышают квалификацию всего 11–12%.

В то же время службы занятости и органы образования не должны ориентироваться только на временную конъюнктуру рынка труда, а в большей степени учитывать его прогнозные характеристики и потребности работодателей. В этих целях возрастает роль социального партнерства органов образования, служб занятости и предприятий по проблемам профессионального обучения и трудоустройства незанятого населения.

Оценку эффективности профессионального обучения можно проводить на основе модели Дональда Кирпатинга, которая используется в международной практике и учитывает также *социальный эффект обучения*. Модель описывает четыре шага и, соответственно, уровня оценки результатов обучения.

Реакция: насколько обучение понравилось участникам.

Усвоение учебного материала: какие знания, навыки, умения и компетенции были усвоены в результате обучения.

Поведение: как в результате обучения изменилось поведение участников в производственной обстановке.

Результат: каковы осязаемые результаты обучения.

Дж. Филипс предложил ввести пятый уровень оценки: возврат на вложенный капитал (ВВК), который рассчитывается по формуле: $ВВК = \text{финансовые результаты обучения} / \text{затраты на обучение}$.

На основе этой модели в качестве критериев эффективности профессионального обучения незанятого населения можно принять: уровень трудоустройства после обучения; качество обучения; удовлетворение образовательных запросов и ожиданий незанятого населения; удовлетворение запросов рынка труда и работодателей; затраты на обучение одного обучающегося.

Таким образом, эффективность обучения незанятого населения может быть оценена системой критериев, учитывающих также степень воздействия его на процессы в сфере занятости и на рынке труда, то есть насколько средства, затраченные на обучение, позволяют увеличить занятость в конкретной территории, и какова отдача средств, израсходованных на обучение. Однако важно не только оценить эффективность обучения, но и определить какие закономерности и условия обеспечивают позитивный желаемый результат.

Мониторинг эффективности профессионального обучения незанятого населения, анализ их адаптации к труду по полученной профессии (специальности) выявил следующие закономерности и условия совершенствования профессионального обучения.

1. Прослеживается тенденция сокращения затрат на содержание незанятого населения до их трудоустройства. Сравнение показателей трудоустройства лиц, завершивших обучение в целом по РФ (около 95%) и граждан, не проходивших обучение (35%), показывает, что уровень трудоустройства после обучения достаточно высок. В целом сложилась положительная тенденция организации обучения под конкретные заказы работодателей, в связи с чем, повторно обращаются за трудоустройством не более 5% от числа обучившихся. Эта тенденция наблюдается на протяжении ряда лет во всех регионах страны.

2. Профессиональное обучение незанятого населения проходит успешно и помогает им не только трудоустроиться, но и решать более широкие задачи социальной и личностной ориентации. Оно компенсирует недостатки предыдущей подготовки, повышает конкурентоспособность, помогает найти себя тем, чья профессия (специальность) оказалась невостребованной на рынке труда. Большая часть незанятого населения осознанно идет на обучение с целью трудоустройства и лучшего приспособления к жизни, оценивает процесс обучения достаточно высоко, более 70% успешно осваивают новые знания и умения.

3. Наиболее эффективной формой обучения незанятого населения является получение новой или смежной профессии, содержательно близкой к предыдущей, а также повышение квалификации по имеющейся профессии (специальности). Эффективность обучения выше у лиц, имеющих высокий уровень базового образования и активно ищущих работу. В то же время более низкие показатели трудоустройства наблюдаются у лиц, не имеющих профессии, пассивно ведущих себя на рынке труда и не имеющих опыта работы.

4. Основными условиями совершенствования профессионального обучения незанятого населения являются:

- ориентация на *прогнозные* характеристики рынка труда, потребности работодателей и образовательные потребности населения;
- способность обеспечивать разнообразие образовательных услуг в соответствии с потребностями работодателей и граждан;
- постоянное совершенствование учебных планов и программ, корректировка их содержания с учетом потребностей работодателей, внедрение передовых форм и методов обучения;

- повышение роли профессиональной ориентации населения и психологической поддержки безработных;
- формирование профессиональных знаний, навыков, умений и компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность незанятого населения на рынке труда;
- доступность для всех категорий незанятого населения при одновременном приоритете молодежи и социально слабо защищенным гражданам;
- улучшение информирования населения о профессиях (специальностях), пользующихся спросом на рынке труда, о наличии вакансий, представление населению большей свободы выбора учебного заведения (предприятий) для профессионального обучения.

Эти закономерности и условия позволяют выявлять направления перевода системы профессионального обучения незанятого населения в режим эффективного функционирования и одновременно повышать потенциал ее социальной открытости и саморазвития на основе активного взаимодействия с органами образования, работодателями, службами занятости через механизм социального партнерства.

§6. БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ

Бизнес-образование – сравнительно новое для нашей образовательной системы понятие, всецело связанное со становлением рыночной экономики. В самом общем виде Бизнес-образование представляет профессиональное образование людей, участвующих в выполнении функции управления на предприятиях и в хозяйственных организациях, действующих в условиях рынка и ставящих своей главной целью получение прибыли.

Формы организации бизнес-образования многообразны: высшее управленческое образование (по специальности менеджмент), курсы повышения квалификации, внутрифирменное обучение, краткосрочные и долгосрочные программы семинаров и тренингов (открытые и корпоративные, внешние и внутренние), стажировки, коучинг, дистанционное обучение, и т.д. Создана широкая сеть субъектов бизнес-образования – бизнес-школы, региональные и муниципальные учебные центры, корпоративные и виртуальные университеты, консультативные и обучающие фирмы, консорциумы и т.п. В итоге бизнес-образование институционализировано как авторитетная и вполне самостоятельная подсистема образования Российской Федерации.

Наибольшее признание во всем мире получили программы **МВА – Мастер Делового Администрирования** (англ. Master of Business Administration, используется также калька с английского – магистр бизнес-администрирования) – квалификационная степень в менеджменте (управлении).

Историческим лидером в развитии бизнес-образования являются США, где с конца XIX – начала XX в., когда фирмам потребовались специалисты, владеющие научным подходом к управлению, стали открываться первые бизнес-школы (Школа-бизнеса Пенсильванского университета – в 1886 г., Гарвардская школа бизнеса в 1916 г., в 1919 г. – основана Американская ассоциация университетских школ бизнеса – AACSB). В середине XX в. первые программы МВА появились и в Европе. Быстрый рост экономики после Второй мировой войны породил спрос на управленческие кадры, а следова-

тельно, на людей со степенью MBA. В 1964 г. была основана западноевропейская ассоциация школ бизнеса – European Foundation for Management Development (efmd), а в 1993 г. Central and East European Management Development Association (CEEMAN) – ассоциация аналогичного назначения стран Центральной и Восточной Европы. В настоящий момент во всем мире успешно действуют учебные организации, присваивающие своим выпускникам эту степень.

Развитие бизнес-образования в России имеет свою историю. В некоторой степени, одним из первых прообразов его может выступать, созданное в 1907 г. Высшее коммерческое училище, – специализированное учебное заведение, именуемое сегодня Российской экономической академией им. Г.В. Плеханова. Этот ВУЗ изначально специализировался на подготовке кадров для коммерческих структур.

Другим аналогом послевузовской и последипломной подготовки управленческих кадров можно считать открываемые в Советском Союзе с 1927 г., промышленные академии, в которых готовились кадры высшей квалификации для определенных областей народного хозяйства (горного дела, химии, транспорта и т.п.). В них ежегодно обучалось более 2000 человек, имевших практический опыт и способности к руководству производством. Подготовка велась с сильным акцентом на решение проблем конкретных отраслей экономики, а собственно, управленческая подготовка по сути дела подменялась политэкономической и идеологической. Справедливости ради стоит отметить, что такой подход соответствовал плановой экономике и запросам практики того времени.

На смену им пришли институты повышения квалификации (ИПК) руководящих работников и специалистов при отраслевых министерствах, а также региональных ведомствах, межотраслевые и региональные факультеты этого профиля в университетах и экономических ВУЗах, различного рода курсы и программы на предприятиях и в организациях.

В конце 80-х гг. XX в., в порядке эксперимента, была начата подготовка кадров по специальности «Менеджмент». 1988 г. можно считать годом рождения отечественного бизнес-образования. Тогда в стране появились первые школы и институты бизнеса – на базе ведущих ВУЗов страны, прежде всего экономической направленности. Год спустя была создана Российская ассоциация бизнес-образования (РАБО).

В конце 90-х гг. спрос на бизнес-образование повысился. На рынке произошли значительные изменения: долгосрочные программы оттеснили краткосрочные. Курсы общего, ознакомительного профиля дополнились специализированными (финансы, маркетинг). В большом количестве стали появляться полноценные, качественные MBA-программы. Зарубежные бизнес-школы стали заключать договора о проведении совместных программ с российскими партнерами. Первый случай произошел в 1992 г., когда Академией народного хозяйства и Калифорнийским государственным университетом был создан Институт бизнеса и экономики и совместная российско-американская учебная программа.

В 1999 г. была «легализована» степень MBA. Если раньше выпускники бизнес-школ получали сертификат о дополнительном образовании, то теперь – полноценный государственный диплом, который удостоверяет право специалиста на ведение профессиональной деятельности в области менеджмента.

РАБО формулирует следующие **принципы учебной и организационной деятельности отечественных бизнес-школ:**

- прагматизм как ориентация на развитие предпринимательства и бизнеса, практическая конкретность и индивидуальная значимость программного материала;

- междисциплинарный характер обучения, предусматривающий освоение экономико-управленческих и правовых дисциплин, тематических спецкурсов;

- теоретическое и эмпирическое осмысление экономической системы, ситуационный подход, моделирование реальных процессов;

- диалогичность при взаимодействии учебных центров с социальной практикой, окружающей средой;

- гибкость программ, блочно-модульная организация дополнительного профессионального образования;

- диверсификация обучения, обусловленная разнообразием и дифференцированностью целей учебных программ;

- многообразие уровней, форм и методов обучения, включая подготовку преподавателей и консультантов для бизнес-школ и учебно-деловых центров.

Несмотря на широкое распространение, до сих пор не существует единого мирового стандарта квалификации MBA. Это приводит к сложности при оценке и сравнении качества различных программ подготовки. Большинство учебных заведений, реализующих программу MBA, стараются получить аккредитацию. Наиболее престижными негосударственными аккредитациями являются EQUIS, AMBA, AACSB.

В 2008 г. приказом Минобрнауки РФ утверждены Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования – Master of Business Administration (MBA)»

Образовательные учреждения самостоятельно определяют миссию образовательной программы MBA, исходя из специфики групп слушателей и формулируют конечные результаты обучения. На программу MBA объявляется отдельный прием и проводится конкурсный отбор. Государственные требования указывают на необходимость высшего профессионального образования и стаж практической работы не менее 2 лет. Вступительные испытания обязательны.

При поступлении в западное учебное заведение серьезные намерения абитуриента должны быть подкреплены рекомендациями, эссе, а также несколькими экзаменами. К примеру, конкурс на программу MBA в Stanford Graduate School of Business (SGSB) самый высокий и составляет в среднем 30 человек на место (в других западных бизнес-школах в среднем 10 человек на место). При этом требования к поступающим чрезвычайно высоки: выдающиеся академические успехи, активное ведение общественной деятельности, интересный опыт работы и вызывающая неординарность. Интересует все необычное: путешествия на край света, невообразимые знакомства, уникальный опыт (например, очень неплохо, если до поступления имеется опубликованная книга), великие цели, в достижении которых необходимо обучение именно в Стэнфорде. Приветствуемые качества: энергичность, целеустремленность, сила воли, стойкая вера в свою звезду, открытость, коммуникабельность, лидерский и организаторский потенциал. Процедура поступления

в Wharton (Филадельфия) более стандартная: сдача экзаменов – GMAT и TOEFL, предоставление транскрипта (перевода диплома), две рекомендации, пять эссе по 500–1000 слов. Темы сочинений редко выходят из круга классических: описать свой опыт, как личный, так и профессиональный, который привел к решению о поступлении на MBA в этом году, или рассказ о достижении, которое многое изменило в жизни абитуриента и т.д.

В России дела с конкурсным отбором пока обстоят несколько иначе. Одно то, что в лучшем случае конкурс составляет 1,3–1,5 человека на место, говорит о многом. Учиться бизнесу чаще всего приходят люди с высоким уровнем образования и культуры, включая преподавателей и консультантов, лиц с инженерным и гуманитарным образованием, предпринимателей, специалистов различных отраслей экономики: 40% слушателей российских бизнес-школ – это руководители компаний, 34% – средний менеджмент, 13% – владельцы компаний, 10% слушателей составляют специалисты. Для каждой из перечисленных категорий бизнес-школы предлагают соответствующий курс обучения.

Единой и общепринятой систематизации программ не существует (так же как отсутствует единый стандарт MBA). Однако можно выделить наиболее принципиальные формы проведения программ, распространенные в мире:

Full time MBA – традиционные программы в формате «очного» обучения, рассчитанные на обучение «с отрывом от производства».

Part time MBA – программы проводимые «очно», но при этом, подразумевающие, что обучающийся отдает обучению не все свое время (как правило, из-за необходимости совмещать обучение с работой). Наиболее распространены варианты вечернего и модульного построения программ Part-time.

Executive MBA (EMBA) – программы, ориентированные на руководителей высшего звена, содержательно опирающиеся на значительный опыт работы обучающихся.

Distance-learning MBA – программы, при которых для достижения еще большей гибкости учебного процесса используются методы дистанционного обучения.

В России наиболее распространены вечерняя (очно-заочная) форма обучения и модульное обучение.

Нормативный срок прохождения профессиональной переподготовки при любой форме обучения составляет не менее 1800 часов академической трудоемкости, из них не менее 750 часов аудиторных занятий.

Одним из основных требований к бизнес-школам является штат высококвалифицированных преподавателей, имеющих не только ученую степень и звание, но и опыт работы в бизнесе на руководящих должностях или бизнес-консультирования. Не менее 60% из тех, кто участвует в реализации циклов «Научные основы бизнеса и менеджмента» и «Базовые профессиональные дисциплины в области менеджмента», должны быть штатными преподавателями образовательного учреждения, иметь ученую степень и/или звание и стаж научно-педагогической работы не менее 5 лет. К преподаванию цикла «Специальные дисциплины» преимущественно привлекаются руководители и специалисты, имеющие практический опыт работы в бизнесе или же опыт научных исследований и разработок в данной предметной сфере.

В соответствии с Государственными требованиями содержание программ MBA включает теоретические знания, умения и практические навыки как по

общему менеджменту (целеполагание, принятие решений, планирование и контроль на операционном и стратегическом уровнях и т.п.), так и в отдельных дополняющих его функциональных и иных областях организационной деятельности. Самые популярные программы MBA ориентированы на общий и стратегический менеджмент. Среди специализированных программ востребованы финансовый менеджмент, маркетинг, управление человеческими ресурсами, внешнеэкономическая деятельность и международный бизнес.

Реализация компетентностного подхода в программе MBA предусматривает широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий: семинаров в диалоговом режиме, дискуссий, компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбор конкретных ситуаций (кейс-методика) из реальной практики, технологии обучения действием, выполнения прикладных проектов (в том числе, по материалам своего предприятия), психологические и иные тренинги и т.д. В рамках учебных курсов предусмотрены встречи с представителями российских и зарубежных компаний, государственных и общественных организаций, мастер-классы экспертов и специалистов.

Еще одним из важнейших направлений деятельности и развития бизнес-школ является работа клуба, или сети выпускников (*network*), которые зачастую перерастают в *Global Communities* – виртуальные сообщества обладателей степени MBA. Такие сообщества приносят большую пользу как слушателям и абитуриентам бизнес-школ, так и самим школам. Помимо хорошей рекламы, клубы выпускников часто обеспечивают школе материальную и общественную поддержку, предоставляют вакансии будущим выпускникам, а некоторые даже принимают непосредственное участие в процессе обучения.

Следующей за MBA ступенью бизнес-образования является **Доктор Делового Администрирования, DBA** (англ. *Doctor of Business Administration*). Используется также калька с английского Доктор бизнес-администрирования – программа экономического послевузовского образования (продолжительностью от 1 года до 5 лет), предполагающая получение дополнительных знаний по прикладным экономическим дисциплинам. В настоящее время в России данная квалификация официально не признаётся, однако ряд крупных компаний учитывают её при приёме на работу.

ГЛАВА 10. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

§1. ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Основной задачей педагогов профессиональной школы²² является профессиональное обучение (теоретическое и практическое) будущих рабочих и специалистов. Педагог профессиональной школы должен быть подготовлен к тому, чтобы вести это обучение как в профессиональных образовательных учреждениях, так и на производстве.

Педагог профессиональной школы, помимо подготовленности к педагогической деятельности, является специалистом в той отрасли народного хозяйства, для которой готовит кадры в профессиональном учебном заведении. Таким образом, система профессионально-педагогического образования интегрирует в себе педагогическую и профессиональную (специальную, т.е. соответствующую определенной отрасли народного хозяйства) составляющие.

Как известно, педагогическое образование всегда предусматривает интеграцию педагогической и предметной составляющих. Например, сочетаются математика и методика ее преподавания при подготовке учителя математики, физика и методика ее преподавания при подготовке учителя физики и т.д.

Целью деятельности выпускника системы педагогического образования (например, учителя общеобразовательной школы) является подготовка ребенка к жизни в обществе, обеспечение социализации его личности, участие в выборе жизненного пути. Конкретная предметная область (физика, химия и т.д.) являются средством достижения этой цели. Овладение ребенком предметной областью осуществляется на уровне использования соответствующих знаний и умений в повседневной жизни и при выборе профессии.

Более широкая цель системы профессионально-педагогического образования – подготовка специалистов по обучению профессиональным знаниям и умениям в учреждениях профессионального образования, а также непосредственно на производстве.

Такой специалист должен знать особенности технологии отрасли и отдельной специальности в ней, иметь практические профессиональные навыки, поскольку он готовится к проведению как теоретического, так и практического обучения. Например, мастер производственного обучения, осуществляющий практическое (производственное) обучение в профессиональном училище, лицее и т.д., должен иметь соответствующую квалификацию по рабочей профессии. В этом принципиальное отличие профессионально-педагогического работника, от учителя-предметника в школе.

Широта цели определяет отличие профессионально-педагогического образования не только от педагогического, но и от других видов специального профессионального образования (технического, гуманитарного, экономического, сельскохозяйственного и т.д.).

²²Мы употребляем термины «педагог профессиональной школы» и «педагог профессионального обучения» как синонимы.

По сравнению со специалистами народного хозяйства (например, строителями, агрономами и т. д.) педагоги профессионального обучения (например, строители-педагоги, агрономы-педагоги и т.д.) должны иметь профессиональные навыки и уметь передать их будущим работникам. Эта важнейшая функция определяет отличия в содержании теоретической подготовки. Другим отличием профессионально-педагогического образования от системы традиционного специального профессионального образования, обусловленным целевой установкой, является то, что предметы специальной подготовки несут, в том числе, педагогическую направленность, т.е. содержат элементы методики их преподавания. Это определяет отличие программ общетехнических и специальных дисциплин в профессионально-педагогическом и специальном образовании.

Таким образом, **профессионально-педагогическое образование является специфическим интегративным видом профессионального образования, принципиально отличающимся и от педагогического и традиционного специального профессионального образования.**

Рассматривая вопросы содержания и организации подготовки педагогов профессионального обучения, важно, прежде всего, выделить сферы их профессионально-педагогической деятельности. Это необходимо сделать еще и потому, что часто в практической деятельности систему профессионально-педагогического образования ошибочно отождествляют с подготовкой преподавателей (и мастеров производственного обучения) для начального профессионального образования. В действительности подготовка преподавателей начального профессионального образования – это только одна из составляющих современной системы профессионально-педагогического образования, которая включает в себя также подготовку преподавателей для учебных заведений среднего и высшего профессионального образования, подготовку руководителей и консультантов диссертационных исследований (послевузовское образование). Характеризуя систему профессионально-педагогического образования только в таком полном составе, можно говорить об общих закономерностях ее построения и функционирования.

Как известно, система профессионального образования включает:

- начальное профессиональное образование (НПО);
- среднее профессиональное образование (СПО);
- высшее профессиональное образование (ВПО);
- послевузовское (аспирантура и докторантура).

Этим квалификационно-образовательным уровням соответствует структура основных сфер профессионально-педагогической деятельности и структура профессионально-педагогических кадров (категории педагогов профессионального обучения):

- преподаватели системы НПО;
- преподаватели системы СПО;
- преподаватели ВУЗов;
- руководители (консультанты) диссертационных исследований.

Для каждой из сфер профессионально-педагогической деятельности сложилась своя система подготовки педагогов профессионального обучения.

1.1. Подготовка преподавателей для системы начального профессионального образования. Длительное время начальную профессиональную подготовку осуществляли мастера-ремесленники в форме ремесленного уче-

ничества. На начальных этапах становления и развития системы профессионального образования педагогическая подготовка преподавателей осуществлялась на рабочем месте путем накопления опыта собственной педагогической деятельности, анализа и заимствования опыта других коллег. Переход профессионального образования к массовому, всеобщему привел к необходимости организованной подготовки педагогов профессионального обучения. По мере дифференциации ступеней профессионального образования, их становления и развития происходила и дифференциация подготовки педагогических кадров для различных ступеней профессионального образования.

В настоящее время наиболее развитой с точки зрения организации системы является подготовка педагогов профессионального обучения для НПО. Налицо все признаки системности: имеется государственный образовательный стандарт (ГОС), государственные и государственно-общественные органы управления подготовкой специалистов, решены многие юридические вопросы его квалификационно-образовательного и производственного статуса, выстроена разветвленная сеть образовательных учреждений, осуществляющих эту подготовку.

Это Российский государственный профессионально-педагогический университет (г. Екатеринбург) и Волжский государственный инженерно-педагогический университет (г. Нижний Новгород), профессионально-педагогические факультеты в отраслевых ВУЗах и классических университетах и т.п. В целом сегодня порядка 100 ВУЗов осуществляют подготовку педагогов профессионального обучения для системы начального профессионального образования (высшее профессионально-педагогическое образование, квалификация – педагог профессионального обучения по отраслям: сельское хозяйство, машиностроение, экономика и т.д.). И это понятно, поскольку самой многочисленной ступени профессионального образования (в стране до последнего времени насчитывалось порядка 3800 учебных заведений НПО) требуется наибольшее количество педагогов профессионального обучения. Именно поэтому, система подготовки педагогов для НПО получила наибольшее развитие.

Однако, несмотря на успешную деятельность ВУЗов по решению проблем обеспечения педагогическими кадрами учебных заведений НПО, вопрос педагогической подготовки преподавателей в форме обучения на рабочем месте остается актуальным и в настоящее время.

Педагогическая подготовка преподавателей в форме обучения на рабочем месте заключается в следующем. На преподавательские должности приглашаются специалисты с профессиональным образованием соответствующего уровня и профиля, которые под наблюдением опытных преподавателей практически осваивают профессию педагога. Форма обучения на рабочем месте в принципе оправдала себя настолько, что является и поныне одной из двух основных форм подготовки педагогов профессионального обучения. Одно из достоинств такой подготовки состоит в том, что педагогические штаты систематически пополняются кадрами, хорошо знающими производство и преподаваемые технологии. Именно это обстоятельство обуславливает широкое использование в профессиональном образовании привлеченных квалифицированных специалистов-производственников для преподавания в порядке временного совместительства или на постоянной основе, т.е. использование специалистов, работающих на производстве и в системе образо-

вания постоянно. Наблюдения показывают, что учащиеся безошибочно выделяют и высоко ценят преподавателей, знающих свое дело и имеющих производственный опыт.

Между тем, наряду с обозначенными выше достоинствами, этот вариант подготовки педагогических кадров имеет и свои недостатки. Первый и главный недостаток заключается в том, что преподавателям-производственникам, не имеющим педагогического образования, азы и фундаментальные основы педагогических знаний приходится приобретать способом, далеким от оптимального, – методом проб и ошибок, и такое самообразование растягивается на всю «педагогическую» жизнь преподавателя. К сожалению, иногда они так и не достигают в теоретико-педагогическом отношении уровня обычного выпускника педагогического вуза. Отсутствие исходных знаний в области педагогики отрицательно сказывается на ведении педагогического процесса, особенно в сфере воспитания и развития учащихся.

Второй недостаток связан с фактором массовости профессионального образования. До определенного времени подготовка преподавателей в форме обучения на рабочем месте (при небольшом числе профессиональных учебных заведений) была вполне приемлема. Когда система профессионального образования стала массовой, практически охватив все население, ее недостатки стали ощутимыми на макроуровне. Это обстоятельство стало в полной мере очевидным уже в 20-е годы XX в. Поэтому именно тогда в нашей стране появились первые профессионально-педагогические образовательные учреждения.

Сегодня подготовка профессионально-педагогических кадров на базе среднего образования в форме очного и заочного высшего профессионально-педагогического образования успешно осуществляется в ВУЗах. При этом наряду с такой системно-организованной подготовкой, конечно, сохраняется и имеет право на существование подготовка преподавателей и мастеров производственного обучения на рабочем месте непосредственно в учебном заведении. Иначе говоря, обе формы сосуществуют, взаимно дополняя друг друга.

1.2. Подготовка преподавателей для системы среднего профессионального образования. Система подготовки преподавателей СПО имеет много общего с подготовкой преподавателей НПО. Это обусловлено общей историей зарождения, становления и развития первых двух ступеней профессионального образования. Имея общие корни, тем не менее, начальное и среднее профессиональное образование имеют и свои особенности, которые обуславливают различия в требованиях к выпускникам и педагогическим кадрам начального и среднего профессионального образования.

Преобладающей формой подготовки педагогов профессионального обучения для образовательных учреждений среднего профессионального образования (СПУЗ) была и остается сегодня педагогическая подготовка на рабочем месте. Как было показано выше, под педагогической подготовкой на рабочем месте понимается приобретение педагогических знаний и мастерства преподавателями, имеющими высшее непедагогическое (отраслевое) образование, путем накопления личного педагогического опыта и использования опыта коллег.

Педагогическая подготовка на рабочем месте в неявно или явно выраженной форме осуществляется под руководством ведущего преподавателя (речь идет об институте наставничества). Явно выраженная форма заключа-

ется в официальном назначении наставника для начинающего преподавателя. Неявно выраженная форма предполагает наставничество в виде неофициального кураторства. Тем не менее такая форма педагогической подготовки имеет свои трудноустраняемые слабые стороны. В связи с этим целесообразна систематическая организованная педагогическая подготовка специалистов с высшим образованием, избравших педагогическую деятельность. Необходимость такой подготовки преподавателей специальных и общетехнических дисциплин для техникумов (преподавателей СПО) была формально определена постановлением Наркомпроса от 24.07.1924 г. В период 1924–26 гг. во многих ВУЗах с этой целью были организованы высшие педагогические курсы.

В последствии подготовка педагогов для СПО по аддитивной (ступенчатой) схеме (на базе высшего отраслевого образования) получила системное развитие и сохранялась до настоящего времени. Получение второго высшего образования, каким собственно и является педагогическая подготовка в данном случае, вполне осуществимо в сокращенные сроки потому, что специалисты уже имеют высокий общий уровень развития, обеспеченный первым высшим образованием. Чтобы изучить цикл психолого-педагогических дисциплин в объеме педагогического ВУЗа, пройти педагогическую практику, подготовить и защитить выпускную квалификационную работу, в таком случае оказывается достаточно одного учебного года. По заочной форме для такого обучения необходимо два года.

В связи с положительным решением вопроса о выдаче диплома педагога профессионального обучения выпускникам годичных педагогических отделений, осуществлявших педагогическую подготовку преподавателей из числа специалистов с высшим отраслевым (непедагогическим) образованием (аддитивная схема подготовки преподавателей СПО), фактически официально признана соответствующей государственному образовательному стандарту.

Эта система подготовки преподавателей для СПО, зародившаяся еще в 1920 гг. и сохранявшаяся в ряде ВУЗов вплоть до последнего времени, сегодня переживает кризис и фактически утрачена. Вместе с тем в значительной степени педагогические кадры СПО сегодня комплектуются выпускниками профессионально-педагогических ВУЗов (факультетов), хотя основная задача последних заключается в подготовке педагогов для НПО. В этом нет никакого противоречия, поскольку подготовка преподавателей по форме, принятой для начального профессионального образования, в своей основе приемлема также для преподавателей СПО, если при этом учитывается специфика требований к подготовке преподавателей СПО.

Специфика эта связана с тем, что будущий преподаватель СПО должен быть подготовлен для преподавания более широкого круга вопросов и на более глубоком уровне по сравнению с подготовкой учащихся в системе НПО.

В области отраслевой предметной подготовки – это более высокий теоретический уровень знаний соответствующей техники и технологий, вопросов экономики, организации и управления производством, руководства первичными производственными коллективами.

Педагогическая подготовка дополнительно должна включать дидактику развития организационно-управленческих, прогностических и конструкторских умений студентов через развертывание в учебном процессе курсового и дипломного проектирования; дидактику практического обучения, поскольку

при подготовке специалистов среднего звена оно существенно отличается по содержанию, организации и другим компонентам процесса практического освоения специальности.

1.3. Педагогическая подготовка преподавателей ВУЗов. Известно, что еще М.В. Ломоносов выделял одной из важных задач образования подготовку преподавателей ВУЗа. Он рекомендовал «отбирать для работы в университете ученых, которые могут не только сообщать известное, но исследовать и открывать то, что еще неизвестно». Именно М.В. Ломоносов впервые высказал мысль о соединении преподавательской и научной деятельности.

Выше было показано, что большой удельный вес в организации подготовки преподавателей для образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования имеет педагогическая подготовка на рабочем месте. Эта форма организации профессионально-педагогического образования не только сохраняет свое значение для подготовки преподавателей ВУЗов, но и имеет по сравнению с предыдущими ступенями профессионального образования (НПО, СПО) больший удельный вес и значительные отличия.

Поскольку подготовка преподавателей ВУЗа по схеме «моноспециалиста» (т.е. аналогично подготовке преподавателей НПО и СПО) в нашей стране не предусмотрена, это обуславливает большую потребность вовлечения в профессионально-педагогическую деятельность отраслевых специалистов и большой удельный вес подготовки преподавателей в форме обучения на рабочем месте.

Констатируя, что основной формой подготовки преподавателей ВУЗов сегодня является педагогическая подготовка на рабочем месте, рассмотрим ее отличия в сравнении с педагогической подготовкой на рабочем месте в образовательных учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Прежде всего, это касается, конечно, содержания подготовки. Преподаватели образовательных учреждений начального и среднего профессионального образования, как было показано выше, готовят своих обучающихся для выполнения деятельности в основном по заданному алгоритму с заметно ограниченными массивами оперативной и ранее усвоенной информации. Основная содержательная формула подготовки специалистов в ВУЗе ориентирована на деятельность с использованием сложных алгоритмов, требующих конструирования – организационного, параметров продуктов труда, технологии и др., а также использования больших массивов информации. Такой деятельности частично свойственны черты научного творчества. Следовательно, деятельность преподавателя ВУЗа является более сложной по своему содержанию, отвечая специфике более высокого уровня профессиональной деятельности. Этим обусловлена особенность содержания отраслевой технико-технологической составляющей подготовки преподавателей ВУЗов – несравненно больший удельный вес в ней научной составляющей (имеется в виду научная подготовка по преподаваемым предметам).

В сравнении с уровнями начального и среднего профессионального образования уровень высшего образования является менее массовым, и поэтому не всегда возможна, а может быть, и нецелесообразна подготовка преподавателей ВУЗа по схеме «моноспециалиста». То есть, можно обеспечить педагогическими кадрами ВУЗы без организации специальных профессионально-

педагогических факультетов или ВУЗов, осуществляющих такую подготовку.

Диапазон профессионального роста преподавателей ВУЗа от лаборанта до профессора нельзя обеспечить организованной систематической подготовкой в рамках специальной образовательной структуры, необходима (и ее удельный вес существенно увеличивается), самоподготовка и подготовка на рабочем месте по индивидуальным траекториям.

Отличительной особенностью профессионально-педагогической деятельности в ВУЗе является ее четкая дифференциация по особенностям содержания и характера труда: ассистент, преподаватель, старший преподаватель, доцент, профессор. Кроме того, обязательными участниками педагогического процесса являются лаборанты, старшие лаборанты, мастера производственного обучения, которые также выполняют важные педагогические функции.

Не обсуждая самодостаточность указанной профессионально-квалификационной структуры педагогического штата ВУЗа, рассмотрим только вопросы педагогической подготовки преподавателей для каждой из названных должностей.

Важная положительная особенность квалификационной структуры штата преподавателей ВУЗа заключается в том, что она предусматривает изначально возможность и необходимость профессионального роста как в пределах каждого из квалификационных уровней, так и с поэтапным переходом на более высокие квалификационные ступени. Следует добавить, что по мере продвижения по преподавательской лестнице на определенном этапе появляется обязательное условие в части научного уровня подготовки преподавателя в предметной области знаний. Так, для замещения должности доцента, наряду со всем прочим, необходима ученая степень кандидата наук, а для замещения должности профессора – ученая степень доктора наук.

Есть все основания для положительной оценки сложившейся системы профессионально-педагогической подготовки преподавателей ВУЗов. Однако из этого никак не следует, что действующая система не нуждается в дальнейшем совершенствовании. Учитывая современный уровень развития науки, производства и образования, в том числе прогресс информационно-коммуникационных технологий и изменения самой образовательной парадигмы, необходимо признать, что традиционная форма педагогической подготовки преподавателей ВУЗов на рабочем месте, если и не исчерпала себя, то, во всяком случае, во многом достигла своих предельных возможностей. Поэтому система нуждается в совершенствовании и оно лежит уже в иной плоскости, не в рамках подготовки на рабочем месте, а в педагогической подготовке в особых организованных формах как внутри, так и на межвузовской основе.

Для того чтобы определить пути совершенствования подготовки преподавателей ВУЗов, необходимо выявить злободневные проблемы в этой области. Итак, специалисты, пришедшие на педагогическую работу только с технологическим образованием, вынуждены получать педагогическое посредством самообразования, что не всегда эффективно. Такие преподаватели, в известном смысле, поставлены в положение самоучек. Более того, они вынуждены восполнять пробелы в элементарных педагогических знаниях в течение всей жизни, хотя, как было показано выше, для получения систематического педагогического образования отраслевому специалисту необхо-

дим всего лишь один год. В случаях с преподавателями ПТУ и техникумов, имеющими высшее технологическое образование, опыт показал целесообразность и эффективность годичной психолого-педагогической подготовки.

Педагогическая подготовка на систематической основе необходима и преподавателям ВУЗов – это несомненно. Вопрос состоит в другом: как ее обеспечить, каковы оптимальные пути? Каков инвариант необходимой базовой педагогической подготовки преподавателей ВУЗа? Какая дополнительная педагогическая подготовка необходима доценту и профессору?

Очевидно, что опыт подготовки преподавателей техникумов на годичных факультетах не может быть механически повторен для педагогической подготовки преподавателей ВУЗов. Как форму организации систематической инвариантно-базовой педагогической подготовки начинающих преподавателей ВУЗов (ассистентов) аддитивную схему можно использовать, однако этого совершенно недостаточно для решения всех задач подготовки преподавателей ВУЗов. Поэтому наряду с подготовкой на рабочем месте исключительно важное значение для подготовки научно-педагогических кадров для ВУЗа имеет четвертая ступень профессионального образования – послевузовское профессиональное образование. Как уже было отмечено выше, ассистенту, старшему преподавателю, доценту и профессору ВУЗа требуется разная психолого-педагогическая подготовка, обусловленная содержанием их педагогической деятельности. Работа со студентами в качестве доцента предусматривает более широкий круг педагогических обязанностей (в сравнении с ассистентом и старшим преподавателем), а, следовательно, требует более широкой и более глубокой педагогической подготовки.

В соответствии со сложившимися в России традициями распределения педагогических обязанностей это расширение педагогических функций доцента в основном заключается в следующем:

- чтение лекций;
- методическое руководство деятельностью других преподавателей, выполняющих остальные виды учебной работы по читаемому курсу, включая методическую работу, связанную с созданием различных дидактических материалов;
- руководство квалификационными работами выпускников и участие в работе государственных аттестационных комиссий;
- руководство учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов (УИРС и НИРС);
- расширенное (по сравнению с ассистентом и преподавателем) участие в научно-исследовательской работе по преподаваемому предмету.

Как осуществляется эта подготовка? Она может и должна складываться из двух составляющих:

- а) дополнительной подготовки на рабочем месте, включая работу на предыдущих должностях;
- б) организованной дополнительной подготовки.

Осознание необходимости организованной научно-педагогической подготовки преподавателей ВУЗов пришло уже давно. Целенаправленная подготовка научно-педагогических кадров через аспирантуру была открыта еще в 1925 г. В содержание аспирантского обучения вполне обоснованно уже в то время включались краткие курсы (30–50 часов) психолого-педагогической подготовки.

В настоящее время обучение в аспирантуре, кроме того, предусматривает возможность (в рамках часов факультативных занятий) освоения дополнительной профессиональной программы и получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Для аспирантов непедагогических специальностей, таким образом, предусматривается психолого-педагогическая подготовка только факультативно, и если у аспиранта нет желания получить дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы», то оказывается, что такой выпускник аспирантуры – научно-педагогический работник – получает степень кандидата наук (а затем должность и звание доцента), не повысив уровень своей педагогической подготовки, что необходимо отнести к недостаткам существующей системы подготовки научно-педагогических кадров для ВУЗа.

Аналогичным образом осуществляется подготовка научно-педагогических кадров в докторантуре. Недостатки и проблемы в случае с психолого-педагогической подготовкой профессора носят тот же характер, что и в случае с доцентом. Но, при этом необходимо иметь в виду следующее обстоятельство: деятельность профессора незначительно отличается от деятельности доцента по функциональному набору видов деятельности, однако они отличаются по глубине и развернутости исполнения функциональных обязанностей.

Необходимо отметить, что самым тяжелым случаем, реально наблюдающимся в практике, является такой, когда ни на одной из ступеней от ассистента до профессора преподаватель ВУЗа не получал необходимой педагогической подготовки. В этом случае происходит как бы «накопление» ошибок, т.е. накопление пробелов в педагогической подготовке. Это может привести к такой ситуации, когда доктор наук, профессор оказывается блестяще образованным в своей предметной области и недостаточно подготовленным в педагогическом отношении. Следовательно, отмечая системный характер организации подготовки научно-педагогических кадров для ВУЗов и достигнутые успехи, необходимо тем не менее совершенствовать организацию психолого-педагогической подготовки соискателей ученых степеней кандидата и доктора наук.

1.4. Педагогическая подготовка научных руководителей (консультантов) диссертационных исследований. Система профессионального послевузовского образования (самая высокая ступень профессионального образования, которую в педагогической практике называют *научным образованием*) имеет принципиальные особенности (в сравнении с предшествующими ступенями профессионального образования).

1. Продуктивность учебного процесса (научный результат в виде нового фрагмента теории объекта исследования) и неповторимость темы, в ходе разработки которой осуществляется обучение.

2. Доминирование индивидуального ученичества и, соответственно, наличие института наставничества в виде научного руководства (консультирования).

3. Наличие групповых форм организации обучения, используемых в основном для занятий по педагогике научного творчества.

Доктор наук – научно-педагогическая квалификация, поскольку вместе с научной степенью предоставляется право руководства (консультирования) диссертационными исследованиями. Следовательно, он должен получить в теории и на практике соответствующее педагогическое образование.

В данном параграфе необходимо ответить на следующие вопросы.

1. Какова специфика педагогической подготовки руководителей диссертационных исследований?

2. Каковы пути получения ими педагогического образования, необходимого для руководства диссертационными исследованиями?

Обобщая накопленный в стране богатый опыт можно констатировать, что руководители диссертационных исследований для эффективного руководства творческой деятельностью диссертантов должны иметь следующую философско-методологическую, психологическую и педагогическую подготовку.

1. Методология научного творчества (научное знание как постоянно совершенствующаяся информационная модель реальности, природа науки, основные науковедческие категории, гносеология нового знания и пути его совершенствования и др.).

2. Психологические аспекты научного творчества.

3. Методологические аспекты научного творчества:

- проблемная ситуация и научная проблема;
- гипотеза и гипотетическая теория;
- аналитическая и опытная проверка гипотез, методы и приёмы доказательств;
- параметры и критерии научной работы (актуальность, научная новизна и др.);
- методы и организация научной работы (работа с книгой, информационные технологии и др.).

4. Педагогическая система развития способностей к научному творчеству.

5. Аттестация научных кадров.

6. Руководство диссертационными исследованиями.

7. Нормативно-правовые вопросы.

Руководство диссертационными исследованиями осуществляют специалисты с разным педагогическим образованием и педагогическим опытом, в том числе:

- с педагогическим образованием,
- без педагогического образования:
- с опытом научно-исследовательской работы,
- с опытом научной и педагогической работы в ВУЗе.

Складывается внешне парадоксальная ситуация: самый сложный вид педагогической деятельности, а к нему фактически допускаются в большинстве сфер (кроме педагогики) люди, не имеющие систематического педагогического образования. Эта объективная ситуация обусловлена факторами, требующими ее компенсаторной корректировки. Справедливости ради следует отметить, что нередки случаи, когда выдающиеся учёные, не имея педагогического образования, являются одновременно и выдающимися педагогами в области научного образования, создают свои научно-педагогические школы. Возникает естественный вопрос: почему это возможно? Дело в том, что у таких учёных педагогическая подготовка отнюдь не нулевая. Источниками и каналами получения этого опыта являются:

- знания того, что должен делать соискатель, полученные из собственного опыта;
- воспоминания о действиях своего научного руководителя и других своих учителей;

- педагогическая подготовка в аспирантуре и докторантуре;
- педагогическое самообразование.

Каждый из этих каналов следует совершенствовать. Но этим нельзя ограничиваться. Дело в следующем. Давно понято, что аспирантская и докторантская подготовка, работа над диссертацией по своей природе носит индивидуальный характер. Иначе и быть не может. Вместе с тем, понимание этого факта привело, к сожалению, к абсолютизации указанной формы работы. Сегодня, однако, уже стало ясно, и это признают многие, что такая абсолютизация неверна, что наряду с индивидуальной работой над диссертацией для аспирантов и докторантов должны читаться систематические курсы в области методологии, психологии и педагогики научного творчества. Необходимо это ещё и потому, что будущий научный руководитель должен быть готов читать курсы методологии научного творчества и педагогики научного образования.

Структурный костяк таких курсов составляет, приведенное выше содержание педагогической подготовки научных руководителей диссертационных исследований. В последнее время опубликованы различные предложения по содержанию таких курсов.

Наиболее распространённой формой организации занятий с соискателями учёных степеней являются методологические семинары (раздельно для аспирантов и докторантов). В рамках таких семинаров проводятся лекции, беседы видных учёных, диспуты, практические занятия и деловые игры, на которых обсуждаются планы-проспекты и итоги работы каждого из участников и др.

Разумеется, в связи с большим разнообразием индивидуального педагогического опыта, наряду с общими занятиями, необходима также работа по индивидуальным планам.

Таким образом, необходимую для осуществления своей педагогической деятельности подготовку в системе послевузовского образования доктор наук получает в процессе выполнения двух диссертаций (кандидатской и докторской) – по сути это практическая подготовка. А также путем осмысления своего опыта, осмысления действий научного руководителя, в процессе педагогического самообразования и в процессе систематических занятий в области педагогики научного образования – теоретическая подготовка.

§2. ПОДГОТОВКА МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ

Индустриально-педагогическое образование (среднее профессионально-педагогическое) как одно из звеньев системы среднего профессионального образования сложилась давно.

Индустриально-педагогические техникумы и колледжи готовят педагогические кадры для профессионального образования: мастеров производственного обучения (в первую очередь для образовательных учреждений начального профессионального образования, а также для учреждений других уров-

ней профессионального образования), социальных педагогов, учителей технологии и черчения, учителей физкультуры и др.

Подготовка мастеров производственного обучения осуществляется на базе общего (полного) среднего образования и уровня квалификации не ниже предусмотренного при подготовке рабочих соответствующих профессий в учреждениях НПО. Подготовка мастера производственного обучения осуществляется по трем направлениям:

1) основная подготовка: мастер производственного обучения, дополнительная квалификация – техник;

2) основная подготовка – техник, дополнительная квалификация – мастер производственного обучения;

3) подготовка мастера производственного обучения после получения среднего или высшего профессионального образования.

При окончании ИПТ специалист может работать в профессиональных образовательных учреждениях любого типа, осуществляя воспитание и профессиональное обучение обучающихся.

В соответствии с общенаучной, общепрофессиональной и специальной подготовкой такой специалист может выполнять работы на предприятиях и в организациях, связанных с:

- управлением деятельностью первичных подразделений производства;
- эксплуатацией и управлением сложных технических систем и оборудования согласно профилю специализации;
- разработкой и оформлением конструкторской и технологической документацией, контролем технологической дисциплины;
- подготовкой и обработкой статистической, рекламной и другой информации для реализации инженерно-технических и управленческих решений, связанных с качеством выпускаемой продукции.

Основными видами педагогической деятельности выпускника ИПТ являются:

- обучение профессиональным знаниям и умениям в соответствии со специализацией и образовательными программами профессиональных образовательных учреждений и воспитание;
- постоянное сотрудничество с родителями по вопросам обучения и воспитания, проведение в необходимых случаях просветительно-педагогической работы с родителями;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий для разнообразной и содержательной деятельности обучающихся;
- педагогическое самообразование с целью повышения своего уровня квалификации и совершенствования педагогического мастерства;

Выпускник ИПТ имеет возможность продолжить свое образование в учебных учреждениях соответствующего профиля системы высшего профессионального образования.

Таким образом, содержание подготовки мастера производственного обучения имеет две составляющие: профессиональная подготовка по конкретной специальности Классификатора специальностей среднего профессионального образования и психолого-педагогическая подготовка, позволяющая выпускнику данного профессионального учреждения иметь систему знаний и умений для будущей педагогической деятельности.

§3. ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Решение проблем конкурентоспособности выпускников и изменения в деятельности профессиональных учебных заведений потребовали опережающих коренных преобразований в повышении квалификации руководства и профессионально-педагогических работников учреждений профессионального образования.

Являясь звеном непрерывного образования, повышение квалификации специалистов решает *задачу удовлетворения профессионально-образовательных потребностей* специалистов учреждений и учебных заведений профессионального образования в повышении их профессиональной компетентности.

Неоднозначность задач повышения квалификации диктует необходимость создания его новой модели, позволяющей:

- задавать приоритетные направления в повышении квалификации;
- предоставлять образовательные услуги в соответствии с профессиональными потребностями учебных заведений, служб занятости и отдельных личностей;
- обеспечивать системность и целостность организации повышения квалификации в контексте процессов реформирования и развития профессионального образования.

Основные **функции** повышения квалификации сводятся к следующему.

1. Диагностическая – определение склонностей и способностей слушателей, выявление их уровня подготовленности и индивидуально-психологических особенностей – с целью обеспечения действенности повышения квалификации.

2. Компенсаторная – ликвидация пробелов в образовании, связанных с недополучением психолого-педагогических знаний преподавателями и мастерами производственного обучения в процессе их профессионального образования, с устарением ранее приобретенных знаний, с необходимостью более глубокого овладения предметно-профессиональными и педагогическими знаниями и умениями.

3. Адаптационная – развитие информационной культуры, обучение самообразованию, основам педагогического менеджмента и умениям проектирования универсальных педагогических технологий и систем – с целью ориентации в деятельности при смене статуса учебного заведения, профиля подготовки, должности, места работы.

4. Познательная – удовлетворение информационных, профессиональных и интеллектуальных потребностей личности.

5. Прогностическая – раскрытие творческого потенциала слушателей, выявление их возможностей и готовности к профессионально-педагогической деятельности.

Основополагающими положениями повышения квалификации являются:

1. Реализация многоуровневого, разнопрофильного, вариативного повышения квалификации; интегративность (взаимовозникающая проблемная, методологическая, терминологическая связь в содержании курсов) и индивидуальность (персонализация учебного материала).

2. Системный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы к обучению.

3. Проблемность, развитие творческого профессионально-педагогического мышления слушателей и умений их самореализации в деятельности.

4. Диалогичность и организация деятельности в процессе обучения на основе гуманистической психологии и человекоцентристского подхода в обучении.

Учебно-тематические планы и образовательные программы повышения квалификации, как правило, строятся по блочно-модульному принципу и позволяют вариативно и гибко осуществить отбор содержания обучения в зависимости от целей повышения квалификации, потребностей слушателей, уровня их подготовленности и индивидуальных особенностей.

Многообразие возможных вариантов образовательных программ и учебных планов определяет **структуру** повышения квалификации.

В зависимости от вида образовательных программ повышение квалификации подразделяется на *педагогическое, предметно-профессиональное, специальное*.

Педагогическое повышение квалификации направлено, в первую очередь, на перестройку сознания руководства и профессионально-педагогических кадров, ориентацию их на новое профессиональное мышление, основой которого является как творчество, так и ценности личности. Кроме того, оно решает конкретные проблемы слушателей по овладению педагогическим мастерством, навыками и умениями управления, проектирования педагогических технологий.

Предметно-профессиональное повышение квалификации связано с углублением, совершенствованием и обновлением знаний и умений по предмету. Оно осуществляется для специалистов в области новых информационных технологий обучения, для преподавателей гуманитарного и культурологического циклов, для преподавателей специальных предметов, а также для мастеров производственного обучения (стажировка).

Стажировка мастеров производственного обучения и, при необходимости, преподавателей специальных предметов, организуется на базе специально созданных профильных кафедр институтов повышения квалификации, расположенных в опорных профессиональных учебных заведениях, имеющих соответствующее материально-техническое оснащение и высококвалифицированные кадры.

Создание кафедр в ведущих учебных заведениях позволяет решать проблемы реального сочетания теории с практикой, обоснованного взаимного обогащения инновациями и обеспечения развития как института, так и учебного заведения.

Специальное повышение квалификации может быть проведено по интегрированному учебному плану, разработанному в соответствии с потребностями учебных заведений или индивидуально-личностными запросами слушателей.

Повышение квалификации может осуществляться:

- по очной, очно-заочной, заочной формам обучения;
- на базе учебного заведения, на базе института;
- с подготовкой на II категорию, на I категорию, на высшую категорию;
- с организацией сочетания теоретических и практических занятий, а также педагогической стажировки и производственной стажировки;
- с вариативными сроками обучения: от 36 до 288 часов по очной форме обучения и до 600 часов по заочной форме обучения.

Организация обучения с учетом особенностей работы в аудитории взрослых, где слушатели отличаются не только своей психологической индивидуальностью, опытом, возрастом, должностью, но и образованием, требует применения личностно-ориентированных педагогических технологий. *Личностно-ориентированные педагогические технологии* повышения квалификации инженерно-педагогических работников в своей основе опираются на следующие постулаты.

1. Признание слушателей главной действующей фигурой процесса повышения квалификации.

2. Ориентация на субъективный опыт и психологические особенности слушателей.

3. Признание двух равноправных источников процесса повышения квалификации: обучение и самообучение.

Личностно-ориентированные педагогические технологии подразделяются на социально-педагогические, предметно-дидактические, деятельностно-психологические.

Социально-педагогические технологии ставят своей целью совершенствование уровня профессиональной деятельности слушателей до требований социального заказа общества; они реализуются в настоящее время посредством многоуровневого повышения квалификации.

Предметно-дидактические технологии связаны с профессионально-предметным содержанием. Это своеобразная предметная дифференциация, построенная с учетом профиля, сложности и объема учебного материала, обеспечивающая индивидуальный подход в обучении. Предметная дифференциация требует выявления:

– предпочтений слушателей к работе с материалом разного содержания, отличающегося по степени объективной трудности, новизны, рациональным приемам усвоения;

– интересов к его углубленному изучению;

– предпочтений к разным организационным формам, типам занятий. Дифференциация необходима для оптимальной поддержки развития личности слушателей. Она дает основу для разработки содержания программ, дидактических средств.

Деятельностно-психологические технологии сводятся к организации различного рода деятельности в зависимости от познавательных способностей слушателей. Целью образовательного процесса с позиции деятельностно-психологических технологий является развитие, коррекция обучаемости, оценка, анализ. При этом организация деятельности обучения и самообучения осуществляется в зависимости от индивидуальности слушателя: структуры личности, психологических свойств, готовности к деятельности и общению.

Результаты повышения квалификации оцениваются по участию слушателей в деловых играх, конференциях, по качеству выполнения контрольных работ и разработок педагогических технологий, педагогических проектов.

Методологическими подходами к развитию личности профессионально-педагогических кадров в системе повышения их квалификации должно стать осознание общественных требований к новому типу рабочих и специалистов. Необходим новый подход в деле повышения квалификации педагогических кадров – программно-целевой подход, являющийся важным средством повышения эффективности управления педагогическим потенциалом учебных заведений профессионального образования.

ГЛАВА 11. УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

§1. ПОНЯТИЕ ОБ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Одной из важнейших задач совершенствования системы профессионального образования является модернизация сложившейся модели управления этой системой. В современных условиях управление образованием – это, прежде всего, управление его развитием (на всех уровнях – начиная с федерального и заканчивая конкретным образовательным учреждением), а не только управление учреждениями и людьми. Кроме того, управление образованием в современных условиях должно быть ориентировано на конечный результат. А сегодня в условиях технологической революции, в условиях информационного общества конечным результатом системы образования является личность, способная обеспечить конкурентоспособность экономики, уровень развития высоких технологий производства, высокие показатели внутреннего валового дохода, высокий уровень материальной и духовной жизни населения.

Анализ хода модернизации образования свидетельствует, что многие возникающие проблемы не могут быть решены в рамках существующей парадигмы управления образовательными ресурсами. Все более необходимой является разработка таких моделей управления, которые позволят рассматривать образовательную систему не как совокупность изолированных групп образовательных учреждений с обособленными, негибкими образовательными программами, а как целостную систему. Систему, способную концентрировать ресурсы в интересах удовлетворения разнообразных образовательных потребностей населения с одной стороны, и обеспечивать развитие экономики и социальной сферы – с другой.

1.1. Управление. Дадим общее определение – что такое управление. Управление – воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения.

Необходимо подчеркнуть, что, если управление осуществляет субъект²³, то управление следует рассматривать как деятельность. Такой подход: управление – вид практической деятельности²⁴ (управленческая деятельность), многое ставит на свои места – объясняет «многогранность» управления. Поясним последнее утверждение. Если управление – это деятельность управляющего органа, то осуществление этой деятельности является функ-

²³ Этим исключаются из рассмотрения ситуации, в которых управление осуществляет техническая система (так как деятельность присуща только человеку).

²⁴ Трактовка управления как одной из разновидностей практической деятельности кажется неожиданной. Ведь управление традиционно воспринимается как нечто «высокое» и очень общее, однако деятельность управленца организована так же (по тем же общим законам), как и деятельность любого специалиста-практика: учителя, врача, инженера и т.д. Более того, иногда «управление» (управленческая деятельность) и «организация» (как процесс, то есть деятельность по обеспечению свойства организации) рассматриваются рядоположено.

цией управляющей системы, процесс управления соответствует процессу деятельности (управленческой), управляющее воздействие – ее результату и т.д.

Другими словами, в образовательных, также как и в других социально-экономических системах (где и управляющий орган и управляемая система являются субъектами) **УПРАВЛЕНИЕ ЯВЛЯЕТСЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ (управляющих органов) ПО ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (управляемых субъектов).**

Например, региональные органы управления образованием организуют деятельность учреждений начального, среднего профессионального образования, находящихся на соответствующей территории. При этом управляющим органом являются органы управления образованием (и осуществление этой деятельности является их основной функцией), а управляемыми субъектами – профессиональные училища, лицеи, колледжи и т.д. Директор колледжа организует деятельность педагогического коллектива (управляет им) и т.п.

В том числе, многочисленная армия консультантов (речь идет, прежде всего, об управленческом консалтинге – быстро разросшемся в последние годы институте консультантов, консалтинговых, аудиторских и других фирмах) представляет собой специалистов по организации управленческой деятельности.

1.2. Образовательные системы. Для дальнейшего изложения нам необходимо ввести понятие *образовательной системы (ОС)*.

Эффективность системы образования в России в значительной степени обусловлена эффективностью ее составляющих – региональных (под регионом здесь и далее понимается субъект Федерации), субрегиональных, территориальных, межмуниципальных и муниципальных образовательных систем (ОС), в частности, профессиональных образовательных систем (ПОС), а также образовательных учреждений (ОУ), профессиональных образовательных учреждений (ПОУ). Необходимость их развития (совершенствования, оптимизации и т.д.) признается всеми безоговорочно, однако относительно того, что следует изменять и как изменять единое мнение отсутствует. Поэтому возникает задача единообразного описания образовательных систем и формулировки единых подходов к постановке и решению задач управления ими.

Приводимые ниже положения являются типовыми для всех ОС и ОУ соответствующих типов: конкретизация, наполнение предлагаемой общей модели информацией и ее дальнейшее развитие и совершенствование должны производиться с учетом специфики конкретных региональных и др. образовательных систем и специфики конкретного образовательного учреждения.

Как отмечалось выше, управление – это воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения. Поэтому, говоря об управлении образованием, в первую очередь, необходимо опираться на представления о требуемом поведении ОС, то есть на то, насколько она отвечает потребностям личности, общества, экономики и т.д.

Для описания системы управления необходимо, в первую очередь, выделить субъект управления (управляющий орган²⁵) и объект управления (управляемую систему). В рассматриваемом случае управляемые системы (объекты управления) целесообразно разделить на две:

²⁵ Субъект и объект управления могут и совпадать, например, в случае самоуправления, партисипативного управления.

– *система образования* (по формулировке Закона РФ «Об образовании»). Она управляется государством в лице Правительства РФ, Федерального собрания и т.д. и состоит, в свою очередь, из органов управления образованием, инфраструктуры системы образования (научно-методические центры, ресурсные центры, ремонтные, снабженческие службы и т.д.), и образовательных систем;

– *образовательная система* (ОС) – совокупность образовательных учреждений (ОУ) и реализуемых ими образовательных программ (ОП)²⁶.

Таким образом, для системы образования в целом управляющим органом являются государство и общество, для образовательной системы – органы управления образованием, для образовательного учреждения – директор, ректор.

Уровни образовательных систем. Под образовательной системой понимается совокупность образовательных учреждений (ОУ), реализующих преемственные образовательные программы (ОП) различного уровня и направленности.

В более широком понимании ОС включает не только ОУ и ОП, но и инфраструктуру (учебно-методические кабинеты, ресурсные центры и т.д.), а также ОУО соответствующего уровня.

Пространство образовательных систем. Выделим следующие основания агрегирования/декомпозиции:

- образовательных учреждений – по административно-территориальному признаку, отраслевому (для профессионального образования), уровневому;
- профессиональных образовательных программ – по уровням и т.д.;
- органов управления образованием – по уровням, отраслям и т.д.

Специфика образовательных систем как объекта управления. Необходимо отметить следующие специфические для образовательных систем свойства, существенные для эффективного управления ими.

- ОС – институт системной трансляции культуры;
- Образование является «слепок» общества, то есть отражает воззрения, установки, условия жизни в каждой стране и в каждый исторический период. Чего нельзя сказать в той же степени про все остальные отрасли народного хозяйства:

- Образование охватывает всю жизнь человека от пренатального (дородового) периода до смерти. Образование складывается из многих источников – родителей, учителей, СМИ, улицы и т.д. (по принципу восточной мудрости: «каждый человек тебе учитель»);

- ОС – искусственная система, то есть созданная человеком. ОС – открытая система, то есть взаимодействующая с другими системами. Для ОС характерны, во-первых, определенная инерционность, консерватизм. Характерные времена системы (например, плановая продолжительность обучения), как правило, превышают характерные времена изменения внешней среды (например, время изменения требований к содержанию образования или компетенциям выпускников). Во-вторых, имеет место первичность социальных целей (доминирование экономической эффективности может привести к снижению качества или доступности образования).

²⁶ В зависимости от своего масштаба, ОС может включать и органы управления образованием соответствующих уровней.

§2. СТРУКТУРА ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

Изложим структуру теории управления образовательными системами в следующей логике: цели управления; критерии эффективности управления; предметы управления; методы управления; функции управления; формы управления; средства управления; механизмы управления; принципы управления.

2.1. Цели управления. Основные тенденции развития системы образования в настоящее время направлены на то, чтобы сделать ее более современной и восприимчивой ко всему передовому и новому. Соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, в котором стремительно обновляются технологии, происходит ускоренное освоение инноваций и формируются глобальные экономические структуры и рынки труда. Причем залогом социального и профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в молодости знания. На передний план выходит способность людей ориентироваться в огромных информационных потоках, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

Стратегия государства в области развития отечественного образования исходит из необходимости обеспечить:

- большую встроенность образовательных структур в систему рыночной экономики;
- соблюдение долгосрочных интересов развития в России гражданского общества и демократического государства;
- разделение обществом наряду с государством ответственности за развитие системы образования;
- открытость системы образования общественным воздействиям.

Таким образом, развитие системы образования должно обеспечить решение двуединой задачи, а именно:

- создать условия для гибкой адаптации образовательной сферы к изменяющимся потребностям и условиям внешней среды – социальным, политическим, экономическим;
- сформировать механизмы развития системы образования в соответствии с собственными целями и с учетом изменяющихся внешних условий.

В этом контексте центральными проблемами реструктурирования системы образования выступают:

- формирование нового содержания образования, отвечающего современным потребностям общества и складывающимся условиям его функционирования;
- создание принципиально новой системы оценки качества образования, отделение контроля качества образования от непосредственного производителя образовательной услуги, усиление влияния конечных потребителей на оценку деятельности образовательных структур;
- реформирование системы управления образованием;
- формирование новых принципов и механизмов финансирования образования.

Говоря о целях управления (ОС), необходимо обратить внимание на то первостепенное обстоятельство, что в соответствии с современной теорией управления, **эффективность управления определяется эффективностью того состояния, в котором оказалась управляемая система под воздействием этого управления.** Соответственно, в приложении к образовательным системам этот тезис выглядит следующим образом: бессмысленно оценивать отдельно эффективность деятельности органов управления образованием. Она определяется эффективностью деятельности (функционирования) управляемой образовательной системы, и только ею! То есть эффективность деятельности органов управления образованием определяется не количеством проведенных «мероприятий», проверок, смотров и т.п. – что является традиционными предметами их отчетов, а исключительно показателями деятельности образовательных систем (ОС).

2.2. Критерии эффективности управления. Таким образом, задача развития образования является чрезвычайно актуальной, а развитие может осуществляться либо эволюционно (естественным путем), либо целенаправленно (управляемое развитие). Это означает, что все подсистемы управления должны быть нацелены (или перенацелены) на решение главных проблем модернизации: обеспечения нового качества профессионального образования, его доступности и эффективности.

Итак, в качестве *основных критериев модернизации системы образования* должны использоваться следующие три, а именно, повышение:

- качества (образования),
- доступности (образования),
- эффективности (образовательной системы).

Соответственно, *главными критериями эффективности модернизации системы управления профессиональным образованием* являются следующие:

- управление качеством;
- управление доступностью;
- управление эффективностью.

Эти три ключевых направления являются основными, базовыми *критериями эффективности управления.*

Перечисленные базовые критерии могут быть положены как системообразующие основания в основу модернизации существующих управляющих систем в профессиональном образовании. По сути дела, все функциональные подсистемы управления связаны с комплексным управляющим воздействием на основные компоненты образовательных систем (будь то содержание и программно-методическое обеспечение образования, образовательные процессы, сеть учреждений, финансовые, материально-технические и нормативно-правовые ресурсы и т.п.) именно для того, чтобы обеспечить требуемый *уровень качества, доступности и эффективности образования.*

Эффективное управление будет иметь место тогда, когда воздействие на все компоненты управляемой системы в конечном счете обеспечивает главные результаты – новое качество, доступность и эффективность образования (и, в том числе, – высокий престиж образовательной системы, ее достойное место в общей деятельности местного сообщества, региона, страны).

Управление доступностью. Управление доступностью образования требует решения многих проблем. Проблема доступности распространяется на все уровни профессионального образования – начальное и среднее профес-

сиональное образование – далеко не вся молодежь может попасть в соответствующие учреждения из-за ограниченности приема, транспортной недоступности²⁷ и т.п. А уж тем более в ВУЗы. Проблема доступности распространяется также и на детей-инвалидов, сирот, детей мигрантов и др.

Управление качеством. В соответствии с семейством международных стандартов ISO управление качеством подразумевает, в том числе и в первую очередь, обеспечение качества процесса производства товара или услуги. Обеспечение качества продукции на основе процедур обеспечения качества на каждой стадии её жизненного цикла получило название «петли качества». «Петля качества» для производителей образовательных услуг, и, соответственно, для управления состоит из следующих элементов:

- изучение потребностей рынков труда и образовательных услуг;
- набор абитуриентов;
- формирование программ и методов обучения;
- обеспечение обучения ресурсами;
- организация процесса обучения;
- аттестация выпускников, присвоение квалификации выпускникам;
- мониторинг трудоустройства выпускников (в том числе по профессиям, необходимым в территории, в т.ч. по профессиям, приоритетным для социально-экономического развития территории; для ВУЗов существуют свои показатели²⁸);

- анализ результатов и начало нового витка «петли качества».

Управление эффективностью включает в себя:

1) переход на новую систему финансирования образования – нормативное подушевое финансирование²⁹, когда финансовые средства жестко привязаны к потребителю образовательной услуги;

2) выделение бюджета развития, обеспечивающего реализацию в системе образования инвестиционных проектов, прежде всего, по модернизации учебного оборудования системы образования;

3) создание в образовании эффективной системы фандрайзинга – привлечения внебюджетных средств путем расширения общественного участия, участия работодателей в ресурсном обеспечении образовательного процесса. Сюда же следует добавить использование механизмов государственно-частного партнерства (ГЧП);

4) создание систем информационного обеспечения процессов принятия управленческих решений, в том числе – модернизация образовательной статистики;

5) создание системы управления человеческими ресурсами системы образования;

6) создание системы образовательного консалтинга как в сфере управления образованием, так и для различных групп потребителей образования;

²⁷ Так, например, в самом что ни на есть центральном регионе – Московской области – далеко не во всех районах есть учреждения начального профессионального образования. И даже нет их филиалов. Куда молодежи деваться?

²⁸ Например, в США одним из основных критериев «рейтингования» университетов является сравнение зарплаты его выпускников со средней по соответствующей отрасли.

²⁹ В настоящее время идет активная разработка механизмов подушевого финансирования образовательных программ и имущественных комплексов образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования.

7) создание системы маркетинга образовательных услуг и служб по связям с общественностью для выработки и разъяснения образовательной политики (кроме того, маркетинг образовательных услуг приобретает большое значение в управлении качеством образования – см. выше).

Эти управленческие функции включают в себя достаточно разнородные элементы. Однако у них есть общий стержень – это обеспечение эффективного использования всех поступающих в систему образования ресурсов – финансовых, кадровых, информационных, материальных и др.

Вспомогательные (обеспечивающие) функции управления могут быть структурированы в логике ресурсного обеспечения образовательных систем: мотивационное, кадровое, научно-методическое, финансовое, материально-техническое, организационное, нормативно-правовое, информационное обеспечение. Существенным является именно то, что эти функции – *вспомогательные*. Финансовое обеспечение – для качества, доступности и эффективности образования; материально-техническое обеспечение – для качества, эффективности, доступности и т.д.

Превращение этих обеспечивающих функций в самоцель, – что нередко бывает в нынешних моделях управления образованием – ведет к стагнации образовательных систем, создает условия для развития коррупции, ведет к неэффективному расходу ресурсов. Так, например, в былые годы зарплата педагогам повышалась неоднократно, но это никак не сказывалось на качестве образования.

2.3. Предметы управления. С точки зрения системного анализа любая система задается перечислением следующих её компонентов: состава, структуры и функций³⁰. Значит, и любая образовательная система (ОС) определяется заданием:

– состава ОС (участников – людей, их групп и коллективов, входящих в ОС, то есть ее элементов и состава реализуемых в ОС образовательных программ (ОП));

– структуры ОС (совокупности информационных, управляющих, технологических и других связей между участниками ОС);

– ограничений и норм деятельности участников ОС, отражающих, в том числе, институциональные, технологические и другие ограничения (условия) и нормы их совместной деятельности. В том числе, спрос и предложение на образовательные услуги и на выпускников (с учетом критериев, как количества, так и качества) ОС могут рассматриваться как управляемое (в том числе – самоуправляемое) ограничение деятельности ОС;

– предпочтений участников ОС;

– информированности – той информации о существенных параметрах, которой обладают участники ОС на момент принятия ими решений.

Состав определяет – «кто» входит в систему, структура – «кто с кем взаимодействует, кто кому подчиняется и т.д.», ограничения и нормы – «кто что

³⁰ С точки зрения теории принятия решений любая модель принятия решений включает, как минимум, множество альтернатив, из которого производится выбор в определенный момент времени; предпочтения, которыми руководствуется субъект, осуществляющий выбор; и информацию, которой он обладает. В Словаре русского языка С.И. Ожегова функция определяется как «обязанность, круг деятельности, назначение, роль». Следовательно, для того, чтобы определить функции субъекта (в том числе, субъекта, принимающего решения), необходимо задать ограничения и нормы его деятельности, его предпочтения и его информированность.

может делать», предпочтения – «кто что хочет», информированность – «кто что знает».

Например, «участниками» такой ОС, как ВУЗ, являются его сотрудники, а также структурные подразделения. Организационная структура имеет вид иерархии – по образовательной деятельности: ректор, проректор по учебной работе, декан, заведующий кафедрой, преподаватель; по обеспечивающей деятельности: ректор, проректор по общим вопросам, руководители обеспечивающих подразделений, сотрудники этих подразделений; и т.д.

Другой пример – региональная система профессионального образования. Ее состав: находящиеся на соответствующей территории профессиональные образовательные учреждения, учреждения дополнительного образования и, возможно, методический кабинет, ресурсные центры и т.д. С точки зрения административной структуры можно выделить три подсистемы: учреждения начального, учреждения среднего профессионального образования, учреждения дополнительного профессионального образования, находящиеся в ведении органа регионального управления образованием. Ограничениями для рассматриваемой системы являются институциональные ограничения (нормативные документы) и ресурсные ограничения (пропускные способности ПОУ, бюджет и т.д.). Предпочтения участников могут касаться выбора пропускных способностей по тем или иным образовательным программам, выбора программ дополнительного образования, выбора форм и методов организации учебного процесса и т.д. Информацию участники рассматриваемой образовательной системы получают от органов управления образованием (федерального, регионального и муниципального уровней), из других образовательных учреждений и научно-методических центров, из литературы, из Интернета и т.д.

Управление ОС, понимаемое как воздействие на управляемую систему с целью обеспечения требуемого ее поведения, может затрагивать каждый из перечисленных ее параметров (предметов управления).

Выше были выделены следующие предметы управления³¹: состав ОС и ОП, структура ОС, спрос и предложение на образовательные услуги и на выпускников ОС, ограничения и нормы деятельности, предпочтения и информированность участников ОС.

Следовательно, взяв за основание системы классификаций управлений ОС *предмет управления* – изменяемый в процессе и результате управления компонент ОС, получаем, что по этому основанию можно выделить следующие управления ОС:

- управление составом;
- управление структурой;
- институциональное управление (управление ограничениями и нормами деятельности);
- мотивационное управление (управление предпочтениями и интересами);
- информационное управление (управление информацией, которой обладают участники ОС на момент принятия решений).

Обсудим кратко специфику различных видов управлений.

Управление *составом* касается, например, того, кто войдет во вновь создаваемое образовательное учреждение, или кого следует уволить, кого – на-

³¹ Данное перечисление является агрегированным: в каждом конкретном случае должны выделяться соответствующие частные предметы управления.

нять. Обычно к управлению составом относят и задачи обучения и развития персонала.

Задача управления *структурой* обычно решается параллельно с задачей управления составом и позволяет дать ответ на вопрос – кто какие функции должен выполнять, кто кому должен подчиняться, кто кого контролировать и т.д. Например, какие факультеты, кафедры, отделы и лаборатории подчиняются тем или иным заместителям руководителя.

Институциональное управление является наиболее жестким и заключается в том, что управляющий орган целенаправленно ограничивает множества возможных действий и результатов деятельности подчиненных. Такое ограничение может осуществляться явными или неявными воздействиями – правовыми актами, распоряжениями, приказами, выделяемыми ресурсами и так далее, или морально-этическими нормами, корпоративной культурой и т.д.

Мотивационное управление является более «мягким», чем институциональное, и заключается в целенаправленном изменении предпочтений подчиненных. Такое изменение может осуществляться, в том числе, введением системы штрафов и/или поощрений за выбор тех или иных действий и/или за достижение определенных результатов деятельности.

Наиболее «мягким» (косвенным) по сравнению с институциональным и мотивационным управлением является *информационное* управление.

Соответственно предмету управления, можно в качестве примера привести следующие управляющие воздействия на образовательные системы:

- изменение состава и структуры системы (создание новых ОУ (закрытие существующих ОУ), в том числе – объединение и разъединение ОУ, создание (закрытие) филиалов ОУ и т.д.);
- изменение набора образовательных программ (ОП) (увеличение, уменьшение набора вообще и в том числе по конкретным образовательным программам; открытие новых образовательных программ (закрытие старых) и т.д.);
- изменение содержания образовательных программ (в рамках существующих государственных стандартов) и образовательных технологий;
- изменение состава, структуры и функций органов управления образованием.

Примером управления составом является прием/увольнение сотрудников, обучение и переподготовка персонала. Примером управления структурой – создание/ликвидация структурных подразделений, их переподчинение, перераспределение ответственности между заместителями руководителя ОУ и т.д.

2.4. Методы управления. Выбирая соответствующие основания классификации, для фиксированной (с заданным составом и структурой) образовательной системы³² можно выделить следующие *методы управления*:

- институциональное управление (административное, командное, ограничивающее, принуждающее);
- мотивационное управление (управление, побуждающее управляемых субъектов к совершению требуемых действий);
- информационное управление (убеждающее, основывающееся на сообщении информации и формировании убеждений и представлений).

³² Оговорка «для фиксированной системы» существенна, так как возможность влиять на состав и структуру управляемой системы порождает еще два вида управления – управление составом и управление структурой.

Например, издание директором приказа о запрете использования в образовательном учреждении нелегального программного обеспечения соответствует институциональному управлению. Установление стимулирующих надбавок к заработной плате преподавателей за разработку методического обеспечения учебного процесса соответствует мотивационному управлению. Формирование и поддержание традиции ежегодных встреч учащихся с выпускниками прошлых лет является примером информационного управления.

С точки зрения регулярности, повторяемости управляемых процессов можно выделить следующие методы управления:

– проектное управление (управление развитием ОС в динамике – изменениями в системе, инновационной деятельностью и т.д.) – см. §2 главы 8;

– процессное управление (управление функционированием ОС «в статике» – регулярной, повторяющейся деятельностью при неизменных внешних условиях).

Проведение занятий в соответствии с учебным расписанием, плановое направление педагогов на повышение квалификации и т.п. являются примерами регулярной деятельности. Введение новой специализации, новых уровней ОП, создание новых структурных подразделений, внедрение новых технологий обучения и т.п. являются примерами проектов, инновационной деятельности.

Для управления в динамике, в свою очередь, можно выделить рефлекторное³³ (ситуационное) управление и опережающее управление. И т.д., вводя различные основания классификаций, можно расширять и детализировать список возможных видов и типов управления.

Кроме этого, с точки зрения динамики образовательных систем существуют две проблемы. Первая – проблема соотношения проектной (инновационной) и процессной (повторяющейся) деятельности (за 200 лет в России в системе образования были проведены 26 реформ?!, то есть, в среднем, одна реформа каждые 8 лет). Вторая проблема касается характерных времен³⁴ изменений внешних условий и управляемой системы (для любой системы существует предельный темп изменений, которые могут быть в ней реализованы при условии сохранения выполнения ею своих функций – слишком частые изменения могут разрушить или сильно деформировать систему). Если принять, что результат реформирования ОС сказывается по завершении, как минимум, одного ее жизненного цикла (равного сейчас, например, для общего среднего образования 11 годам), то получаем, что новая реформа начинается до появления результатов предыдущей ($8 < 11$).

Известно, что динамика любого инновационного цикла имеет следующий вид: сначала изменения в системе происходят медленно, затем скорость изменений увеличивается, а потом опять уменьшается. Если изобразить эту зависимость в координатах «время» (по горизонтали) – «эффект» (по вертикали), то получим так называемую S-образную (логистическую) кривую. Переход от одного инновационного цикла к другому может сопровождаться

³³ Рефлекторным называется управление, при котором управляющий орган реагирует на изменения или внешние воздействия по мере их появления, не пытаясь прогнозировать их или влиять на них. Опережающее управление основывается на регулярном прогнозе условий и требований к функционированию системы.

³⁴ Характерным временем некоторого повторяющегося процесса (его жизненным циклом) называется его средняя длительность. Например, для современной средней школы характерным временем является период обучения учащихся – 11 лет.

временным скачкообразным уменьшением эффекта, связанным с затратами на переход, адаптацию и т.д. Последовательность инновационных циклов может приводить к инновационному прогрессу, то есть к интегральному росту эффекта со временем – см. рис. 2а.

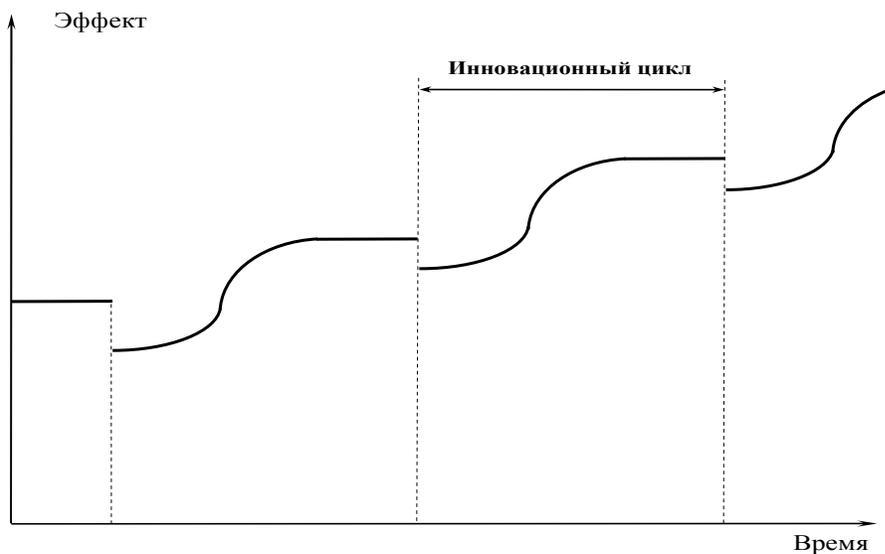


Рис. 2а. Инновационный прогресс

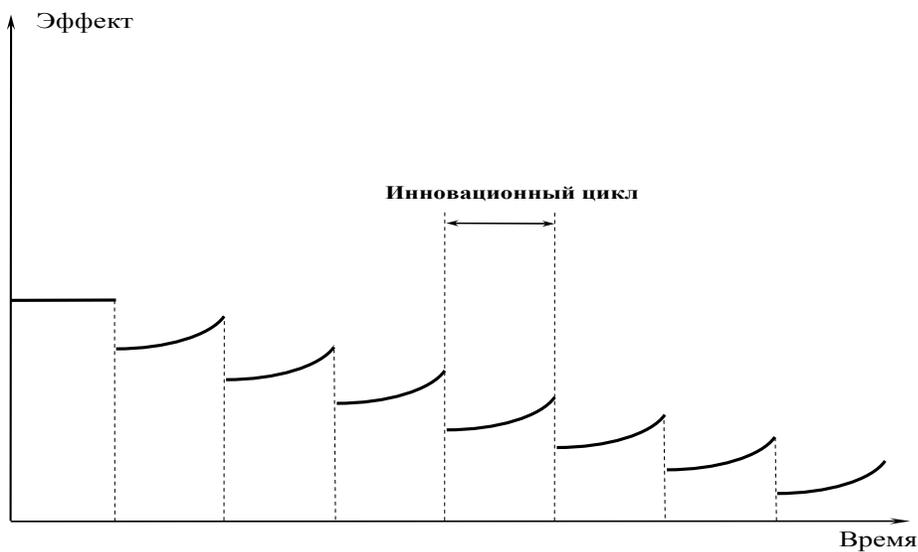


Рис. 2б. Инновационный регресс

Если «инновации» будут следовать слишком часто, и система не будет успевать освоить одно новшество, как в ней будет появляться следующее, то интегральный эффект может оказаться отрицательным. Соответствующий эффект называется инновационным регрессом – см. рис. 2б.

2.5. Функции управления. При модернизации моделей управления образованием необходимо перейти от традиционного использования, в основном, всего двух функций управления – планирования (многочисленных «мероприятий») и всепроникающего контроля к решению следующего комплекса задач управления – см. рис. 3.



Рис. 3. Управленческий цикл (комплекс функций управления)

1. *Мониторинг и анализ текущего состояния* профессиональной образовательной системы (ПОС) необходим для получения той «точки отсчета», относительно которой будет оцениваться развитие ПОС с учетом управляющих воздействий или без таковых. Сравнение текущего состояния ПОС с теми представлениями, которые отражают ее «идеальное состояние», позволяют в первом приближении оценивать текущую эффективность ее функционирования.

2. *Прогноз развития* ПОС, проводимый без учета управляющих воздействий, позволяет судить о том, какова будет динамика поведения ПОС, и насколько она будет удаляться или приближаться к «идеальному состоянию», если не предпринимать никаких дополнительных мер.

3. *Целеполагание* подразумевает формулировку общих целей развития, а также критериев эффективности, отражающих соответствие настоящего и/или будущего состояния ПОС целям ее развития.

4. На этапе *планирования* (в узком смысле) осуществляется определение набора конкретных задач – действий, мероприятий и т.д., которые позволяют достичь или максимально приблизиться к поставленным целям в существующих или прогнозируемых условиях.

5. *Распределение функций и ресурсов.* Определенный в результате планирования набор мероприятий требует, помимо распределения функций между участниками системы соответствующего обеспечения ресурсами, включая мотивационные, финансовые, кадровые, информационные и другие ресурсы, что является одной из основных обеспечивающих функций управления развитием ПОС.

6. *Стимулирование.* Для реализации поставленных задач, естественно, необходима мотивация (стимулирование) персонала, задействованного в реализации запланированных мероприятий.

7. *Контроль* за развитием ПОС (носящий сегодня в основном констатирующий и лишь иногда упреждающий характер) заключается в постоянном мониторинге за изменениями ПОС, вызванными действиями управляемых субъектов, предпринимаемых в соответствии с планом, а также в выявлении отклонений от плана. Так как развитие ПОС является непрерывным (во времени) процессом, то по мере поступления новой информации (получаемой в результате осуществления функции контроля) о ходе решения задач развития может потребоваться внесение корректирующих воздействий, что составляет суть оперативного управления.

8. *Анализ произведенных изменений.* По мере завершения каждого из запланированных этапов развития ПОС, включая в том числе (и в первую очередь) весь горизонт планирования, для успешного осуществления следующих этапов необходим анализ произведенных изменений, обобщение опыта развития, который должен использоваться при разработке стратегии и тактики дальнейшего управления ПОС.

Перечисленные этапы, соответствующие основным функциям управления могут повторяться, образуя управленческий цикл – см. рис 3. Также возможен временный возврат к предыдущим этапам и их корректировка (см. пунктирные стрелки на рис. 3).

Соответствие между методами (видами) и функциями управления устанавливается таблицей 7.

Таблица 7.

Соответствие между методами (видами) и функциями управления

ФУНКЦИЯ МЕТОД	УПРАВЛЕНИЕ СОСТАВ ОМ	УПРАВЛЕНИЕ СТРУКТУ РОЙ	ИНСТИТУ ЦИОНАЛЬ НОЕ УПРАВ ЛЕНИЕ	МОТИВА ЦИОННОЕ УПРАВЛЕ НИЕ	ИНФОРМА ЦИОННОЕ УПРАВЛЕ НИЕ
Планирование	+	•	•	•	•
Организация	•	+	+	•	•
Стимулирование	•	•	•	+	•
Контроль	–	–	+	+	+

Так, например, при осуществлении функции планирования могут использоваться все методы управления (значок «●») и, в первую очередь, управление составом (значок «+»). При осуществлении функции контроля методы управления составом и структурой почти не используются (значок «-»), зато существенно используются методы институционального, мотивационного и информационного управления и т.д.

2.6. Формы управления. Выбирая различные основания классификации, выделяют разные формы³⁵ управления.

В зависимости от структуры системы управления можно выделять:

– иерархическое управление (система управления имеет иерархическую структуру, причем у каждого подчиненного имеется один и только один начальник);

– распределенное управление (у одного подчиненного может быть несколько начальников; пример – матричные структуры управления);

– сетевое управление (разные функции управления в различные моменты времени могут выполняться различными элементами системы; в том числе, один и тот же сотрудник по одним своим функциям может быть подчиненным, а по другим функциям – руководителем).

Например, штатное расписание образовательного учреждения отражает его иерархическую структуру (в ВУЗе: ректор, проректоры, деканы, заведующие кафедрами, преподаватель; в школе: директор, его заместители, учителя). В то же время, некоторый преподаватель, работающий на определенной кафедре, может участвовать в научных проектах (грантах и т.п.), возглавляемых руководителем другого подразделения (кафедры или факультета). В этом случае имеет место распределенное управление. Примером сетевого управления может служить взаимодействие филиалов образовательного учреждения; преподаватель ВУЗа может быть председателем государственной аттестационной комиссии в другом ВУЗе; заведующий кафедрой некоторого ВУЗа может, приезжая в филиал этого ВУЗа с циклом лекций, выступать в роли «рядового» преподавателя; ректор ВУЗа может параллельно заведовать кафедрой и/или вести занятия в должности профессора (по совместительству) и т.д.

В зависимости от числа управляемых субъектов можно выделять такие формы управления, как:

– индивидуальное управление (управление одним субъектом);

– коллективное управление (управление группой субъектов, в том числе – по результатам их совместной деятельности).

В зависимости от того, зависит ли управление от индивидуальных особенностей управляемого субъекта, можно выделять формы:

– унифицированное управление (когда одни и те же механизмы управления применяются к группе, в общем случае различных, субъектов);

– персонифицированное управление (когда управляющее воздействие зависит от индивидуальных характеристик управляемого субъекта).

Примером унифицированного мотивационного управления является почасовая оплата аудиторных занятий, независимо от должности и квалификации преподавателя. Аналогичным примером персонифицированного управления является дифференциация ставок почасовой оплаты в зависимости от опыта, должности, ученой степени и других характеристик преподавателей.

³⁵ Напомним, что формой называется внутренняя организация содержания.

Средства управления – приказы, распоряжения, указания, планы, нормы, нормативы, регламенты и т.д.

2.7. Механизмы управления. Множество проблем в управлении образовательными системами самого разного масштаба и специализации возникает из-за того, что за грамотной декларацией целей нередко следует набор действий и мероприятий, имеющих к этим целям самое отдаленное отношение. В масштабах системы образования страны в целом это проявляется, например, в том, что принимаемые законы не работают, в масштабах отдельного образовательного учреждения – в том, что распоряжения руководства приводят к результатам, которые прямо противоположны запланированным. Причина в том, что мало принять закон или выпустить распоряжение – необходимо предусмотреть механизмы их реализации.

Напомним общее определение механизма – «система, устройство, определяющее порядок какого-либо вида деятельности»³⁶. Применительно к ОС механизм управления – совокупность процедур принятия управленческих решений. На сегодняшний день в теории управления накоплен значительный опыт разработки, исследования и внедрения на практике механизмов управления, соответствующих всему управленческому циклу. То есть, позволяющих реализовывать функции планирования, организации, мотивации и контроля³⁷.

§3. ПОТОВОКОВАЯ МОДЕЛЬ И ПРИНЦИПЫ УПРАВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ

В настоящем параграфе формулируется совокупность общих принципов эффективного управления образовательными системами, ориентированных на использование органами управления образованием и руководством ПОС.

Сформулируем совокупность общих принципов эффективного управления образовательными системами, параллельно описывая **модель профессиональной образовательной системы** (с целью иллюстрации в ее рамках рассматриваемых принципов).

Принцип 1 (иерархии). Иерархия системы управления образованием должна соответствовать (не должна противоречить, то есть соответствие может не быть однозначным³⁸), с одной стороны, иерархии системы исполнительной власти, а, с другой стороны – иерархии территориальных образовательных потребностей (территориальных сегментов рынков образовательных услуг и рынков труда).

Так как система образования имеет иерархическую структуру, то можно выделить следующий общий принцип эффективного функционирования системы управления образованием.

³⁶ Словарь иностранных слов. – М.: Русский язык, 1982. С. 283.

³⁷ См. более подробно в: *Новиков Д.А.* Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009; *Новиков Д.А.* Теория управления организационными системами. 2-е изд. – М.: Физматлит, 2007.

³⁸ Отметим, что иерархичность системы управления не исключает возможности использования распределенного управления, которое может рассматриваться как «пересечение» нескольких иерархий.

Принцип 2 (унификации). Образовательные системы всех уровней должны описываться и рассматриваться в рамках единого подхода (как с точки зрения параметров их моделей, так и с точки зрения критериев эффективности функционирования), не исключая, впрочем, необходимости учета специфики каждой конкретной ПОС.

Отметим, что данный принцип вовсе не означает, что на всех уровнях должны использоваться совершенно одинаковые методы, типы и формы управления.

Модель образовательной системы (образовательной сети). Как и любая система, профессиональная образовательная система (ПОС) характеризуется: составом (совокупность элементов), структурой (связи между элементами) и функциями. Кроме того, опять же, как и любая система, ПОС функционирует в некоторой внешней среде и описывается ограничениями, накладываемыми внешней средой, например, государственными образовательными стандартами, требованием доступности образования и т.д.

Состав ПОС. Единицей ПОС с позиции управления следует считать образовательное учреждение (характеристиками которого являются: набор образовательных программ (ОП), пропускная способность ОП, их цена и качество и др.). Следует отдельно отметить, что органы управления образованием (ОУО) – региональные, муниципальные и др., а также органы управления собственно образовательных учреждений – не выполняют образовательной функции и должны рассматриваться лишь как координирующие и «обеспечивающие».

Структура профессиональной образовательной системы. Выделим, в том числе, следующие типы структуры ПОС:

- административно-территориальная структура: Федерация (в настоящей работе не рассматривается федеральный уровень), регионы, субрегионы, межмуниципальные образования, муниципалитеты, территории; сети ПОУ;
- уровневая структура: учреждения начального, среднего, высшего профессионального образования и т.д.;
- профильная структура: профили специальностей и профессий в соответствии с потребностями территориальных рынков труда.

Основная цель образовательной системы и предметы управления. С позиций общей теории систем, рассматривая ПОС как преобразование «вход-выход» (так называемая потоковая модель), получаем, что основной является следующая цель ПОС: оказание профессиональных образовательных услуг³⁹ по различным образовательным программам. Характеристики цели:

- ◆ количественная (сколько обучили);
- ◆ качественная (как обучили).

С точки зрения внешней среды, на входе ПОС – спрос на образовательные услуги (со стороны населения, экономики, общества). На выходе – спрос⁴⁰ на выпускников ПОУ со стороны личности и общества (рассматривая государство, экономику, социальную сферу как производные от потребно-

³⁹ Так как ПОУ осуществляет обучающую, воспитательную и другие функции, под образовательными услугами будем обобщенно понимать их совокупность.

⁴⁰ Образовательные учреждения также являются элементами экономики региона, поэтому часть спроса на выпускников составляет спрос со стороны образовательных учреждений, реализующих образовательные программы более высокого уровня.

стей общества). С точки зрения самой ПОС она осуществляет и формирует предложение образовательных услуг абитуриентам (на своем входе) и предложение выпускников (на своем выходе). Целью ПОС является согласование, удовлетворение и опережающее формирование спроса и предложения на образовательные услуги и выпускников (см. принцип 3 далее).

Детализировав компоненты модели образовательной системы, получаем перечисленные в предыдущем параграфе *предметы управления*:

- **спрос на образовательные услуги** (согласование спроса и предложения по количеству и качеству). Непосредственное управление – информация, пропаганда, профориентация и т.п.; опосредованное управление через управление спросом на выпускников, например, за счет опережающей подготовки кадров для интенсивно развивающихся отраслей народного хозяйства;

- **спрос на выпускников** (согласование спроса и предложения по количеству и качеству);

Отметим, что эти первые два предмета управления являются по отношению к управляемой образовательной системе внешними и основными, а остальные (перечисляемые ниже) – внутренними (вспомогательными):

- состав образовательных учреждений и образовательных программ;
- структура образовательной сети/образовательного учреждения;
- ограничения (условия) и нормы деятельности (институциональные и ресурсные (мотивационные, кадровые и т.д.));
- предпочтения участников ПОС;
- информированность участников ПОС.

Перечислив предметы управления, необходимо ввести критерии эффективности функционирования ПОС (которая определяется эффективностью выполнения ею основных целей при заданных ограничениях) и эффективности управления ПОС, понимаемый как эффективность функционирования ПОС при данных управлениях. Отметим, что в рамках последнего тезиса эффективность управления ПОС определяется эффективностью ее функционирования, а эффективность деятельности органов управления образованием определяется эффективностью функционирования управляемых объектов/субъектов и оценивается как личностью (абитуриентами, обучающимися, выпускниками и т.д.), так и обществом в целом. Следовательно, можно выделить следующий общий принцип эффективного функционирования системы управления образованием.

Принцип 3 (целенаправленности). Целью профессиональной образовательной системы является согласование, удовлетворение и опережающее формирование спроса на образовательные услуги и выпускников в рамках заданных требований к качеству образования, институциональных и демографических ограничений, а также существующего ресурсного обеспечения: в территориальном, отраслевом и уровневом аспектах.

Описание образовательной сети. Описание ПОС заключается, во-первых, в перечислении элементов ПОС и организационно-экономических связей между ними – структурное описание, и, во-вторых, в описании функций, выполняемых совокупностью элементов ПОС по реализации общих целей функционирования ПОС – функциональное описание. Поясним этот тезис, рассмотрев последовательно структурное и функциональное описание.

Структурное описание образовательной сети. Транспортная доступность образования. Выше были выделены территориальные, отраслевые и

профильные структуры ПОС. Кроме этого целесообразен такой аспект рассмотрения, как транспортная доступность ПОУ. С этой точки зрения можно выделить территориальные сети⁴¹ (ТС) – совокупности профессиональных образовательных программ и реализующих их профессиональных образовательных учреждений (ПОУ), обслуживающих в условиях низкой миграции населения некоторую территорию, обособленную с точки зрения спроса и предложения на образовательные услуги и выпускников соответствующих ПОУ. Отметим, что не всегда локализация спроса соответствует административно-территориальному делению⁴². Этим, в частности, очевидно, продиктовано происходящее в настоящее время в экспериментальном порядке формирование межмуниципального и субрегионального уровней управления.

Следовательно, можно выделить следующий общий принцип эффективного функционирования системы управления образованием.

Принцип 4 (доступности). С точки зрения транспортной доступности (для населения) основным структурным элементом ПОС является территориальная сеть (ТС).

Необходимость выделения в качестве основного звена региональной сети именно ТС обусловлена следующими факторами. С одной стороны, проведение маркетинговых и других исследований, необходимых для выживания образовательного учреждения в условиях рыночной экономики, зачастую бывает не под силу отдельному ПОУ. Кроме того, во многих случаях, как с экономической точки зрения, так и с точки зрения качества образования, целесообразно частичное объединение материально-технического, информационного и других видов обеспечения успешного функционирования ПОУ. Объектами такого объединения могут служить, например, ресурсные центры (РЦ), не получившие пока большого распространения. Таким образом, представляется, что именно трехуровневая модель региональной ПОС (региональная сеть – ТС – ПОУ) является рациональной с точки зрения уровня централизации управления, обеспечивающего эффективное ее функционирование с учетом экономических, организационных и информационных факторов, а также, естественно, факторов качества образования и удовлетворения спроса на образовательные услуги и выпускников в регионе.

Необходимо отметить, что классификация ПОУ может и должна производиться не только по их территориальному расположению⁴³, но и по типу оказываемых образовательных услуг (а также по другим критериям – ведомственной принадлежности, формам собственности и т.д.). Поэтому, например, в рамках региональной и/или территориальной сети можно выделить следующие сети (каждая из которых также имеет трехуровневую структуру и может рассматриваться независимо только в первом приближении):

⁴¹ Территориальной сети может соответствовать целый регион – например, Москва, Санкт-Петербург, а может и маленькая таежная деревня.

⁴² Поясним таким «экзотическим» примером: г. Норильск входит в состав Красноярского края. Управление профессиональным образованием края осуществляется в Красноярске. Но учиться молодежи города Норильска вряд ли будет в Красноярске – из-за территориальной недоступности – за несколько тысяч километров. Она будет учиться, в основном, в Норильске или его окрестностях. А там свои проблемы образования, требующие управленческих решений.

⁴³ Отметим, что иногда требуемые специалисты могут быть подготовлены только в крупных городах: метеорологи, картографы и т.п. Сюда же следует отнести военные образовательные учреждения, авиационные, железнодорожные и другие – все те, которые обеспечивают инфраструктуру и безопасность государства в целом.

– сети учреждений начального, среднего, высшего профессионального образования, каждая из которых с учетом профилей профессий и специальностей;

– сети учреждений дополнительного образования.

Функциональное описание профессиональной образовательной системы. Каждая ПОС осуществляет две взаимосвязанные функции: внешнюю (основную – оказание образовательных услуг) и внутреннюю (вспомогательную, обеспечивающую собственное существование и развитие). Реализация внешней функции – удовлетворение спроса на образовательные услуги, спроса на выпускников – не должна противоречить внешним институциональным ограничениям: совокупности правовых норм (федерального, регионального и местного уровня, а также документам, принятым самими ПОУ – Уставам и др.), регламентирующих функционирование ПОС.

В частности, можно выделить следующий общий принцип эффективного функционирования системы управления образованием.

Принцип 5 (бесплатности). Важнейшим институциональным ограничением является обязанность ПОС реализовывать право граждан на бесплатное⁴⁴ образование.

Среди институциональных ограничений следует рассматривать и обеспечение качества образования, понимаемого с точки зрения органов управления образованием как степень соответствия государственным образовательным стандартам (с точки зрения потребителей образовательных услуг требования к качеству образования могут быть другими).

Принцип 6 (ответственности). Каждый орган управления образованием несет ответственность за качество образовательных услуг, предоставляемых управляемыми им ПОС.

Помимо институциональных ограничений, существуют ресурсные ограничения, то есть для реализации внутренней функции ПОС необходимо соответствующее ресурсное обеспечение.

Итак, в рамках рассматриваемой модели ПОС описывается набором образовательных программ, пропускными способностями по этим ОП и используемыми ресурсами. Так как система образования имеет иерархическую структуру, то необходимо детализировать функции органов управления образованием различных уровней.

Сделав маленькое отступление, отметим, что проблема распределения функций управления между различными уровнями является на сегодняшний день, пожалуй, наиболее актуальной и обсуждаемой. Например, традиционно считается, что «передать» с уровня на уровень административной иерархии надо образовательные учреждения. Но основной единицей образовательного процесса является образовательная программа (так и записано в Законе РФ «Об образовании»), а образовательные учреждения – лишь средства для реализации образовательных программ. Тогда, в этой логике, следует, например, передавать в регионы образовательные программы профессионального образования по профессиям и специальностям, которые не связаны напрямую с национальной безопасностью страны в целом, но которые нужны для развития экономики регионов.

⁴⁴ Реализация права на бесплатное образование является минимальным требованием, более общим является требование реализации права на образование (в том числе – платное).

Рассмотрим, на примере проблемы всеобща, как может быть распределена ответственность по уровням управления образованием. За каждым ПОУ может быть закреплена определенная территория – район, за которую оно будет нести ответственность. Если какие-либо территории оказываются не охваченными, то вмешивается субрегиональный уровень. Он должен будет либо построить новое ПОУ, или обеспечить доставку учащихся, студентов в действующие ПОУ, например, автобусами⁴⁵. Если же субрегиональный уровень этого сделать не в состоянии, вмешивается региональный уровень. И т.д.

С рассматриваемой точки зрения в качестве общего принципа эффективного функционирования системы управления образованием можно выдвинуть следующий принцип невмешательства.

Принцип 7 (невмешательства). Вмешательство управляющего органа любого уровня происходит в том и только в том случае, когда непосредственно подчиненные ему ПОС не обеспечивают реализации комплекса необходимых функций.

В соответствии с принципом невмешательства образовательное учреждение является автономным и активным элементом, самостоятельно выбирающим реализуемые им наборы образовательных программ, соответствующие пропускные способности, распределение имеющихся у него ресурсов и т.д. В случае, когда ПОУ, например, не может обеспечить удовлетворение спроса на образовательные услуги, требуется вмешательство (либо создание условий, мотивация, обеспечение ресурсами и т.д. для существующих ПОУ, либо изменение состава ППОУ – создание новых, закрытие или объединение/разделение существующих ППОУ, и их структуры – сети) субрегионального уровня. Если аналогичная проблема возникает на субрегиональном уровне, то задействуется региональный уровень и т.д. – возмущения, возникшие на нижних уровнях иерархии, компенсируются следующими (более высокими) уровнями.

Если принцип невмешательства имеет место для взаимодействия органов управления образованием и ПОС, то принцип общественно-государственного управления отражает требования к управляющей деятельности системы государственной власти (всех уровней) по отношению к системе образования.

Принцип 8 (общественно-государственного управления). Управление системой образования должно быть нацелено на максимальное вовлечение всех заинтересованных субъектов (общество, органы государственной власти, физические и юридические лица, общественные движения и т.д.) в процесс развития системы образования.

Другими словами, хотя система образования страны в целом устанавливается императивно государством, именно на уровне местного самоуправления, на уровне территориальной сети по линии общественно-государственного управления, в частности, могут быть консолидированы на сугубо добровольных началах в целях социально-экономического развития территории:

– все учреждения образования, в том числе не находящиеся в федеральной, региональной, муниципальной собственности: государственные и него-

⁴⁵ Так например, в США принят закон, по которому если проживающий в данной местности студент должен затратить на дорогу в ближайший колледж более 30 минут, то правительство обязано построить в этой местности новый колледж.

сударственные учреждения профессионального образования всех уровней (за исключением, пожалуй, высшего образования), учреждения дополнительного образования и т.д.;

– экономические структуры территории, с одной стороны, заинтересованные в подготовке будущих кадров для себя, с другой стороны, сами осуществляющие внутрифирменное обучение персонала;

– социальные и культурные структуры территории.

Апробация моделей управления. Эффективное использование моделей управления образованием на любом уровне требует наличия регламентов деятельности (положений, инструкций и других нормативных материалов), которые, с одной стороны, позволяют разработчикам моделей с уверенностью охватить весь комплекс решаемых проблем, а, с другой стороны, дают возможность пользователям (работникам органов управления образованием) систематизировать свою деятельность и сделать ее предсказуемой с точки зрения управляемых субъектов. Поэтому должен выполняться следующий принцип эффективного функционирования системы управления образованием – принцип регламентации деятельности.

Принцип 9 (регламентации управленческой деятельности). В соответствии с данным принципом все функции управления должны быть регламентированы и согласованы между всеми уровнями ПОС. Следовательно, для апробации моделей управления необходимы, в том числе:

– разработка соответствующего нормативно-правового обеспечения

– разработка критериального аппарата оценки эффективности изменений (результатов реализации проектов) и эффективности деятельности органов управления;

– разработка соответствующего научно-методического и информационного обеспечения;

– переподготовка управленческих кадров;

– роль органов управления образованием.

Принцип 10 (обратной связи) является, пожалуй, одним из наиболее известных принципов управления. В соответствии с этим принципом для эффективного управления необходима информация о состоянии управляемой системы и условиях ее функционирования. Причем, реализация любого управляющего воздействия и ее последствия должны отслеживаться, контролироваться управляющим органом.

Для ПОС это означает, что органы управления должны, во-первых, осуществлять непрерывный мониторинг существенных параметров элементов ПОС и внешних условий их функционирования, и, во-вторых, отслеживать реализацию управляющих воздействий и тех изменений состояний элементов ПОС, которые вызваны управляющими воздействиями.

Принцип 11 (рациональной централизации) утверждает, что в любой сложной многоуровневой системе существует рациональный уровень централизации управления. Это утверждение, в частности, приводит к тому, что:

– необходима иерархическая организация и разделение полномочий, причем полномочия (потoki информации и управляющие воздействия) лиц, принимающих решения, ограничены составом подчиненных им элементов и их функциями;

– должно выполняться условие *наименьшего взаимодействия*, то есть взаимодействие (информационное, управляющее и т.д.) участников системы

должно быть минимально возможным, обеспечивающим достижение поставленных целей и требуемый уровень устойчивости функционирования системы;

– должна происходить локализация внешних воздействий, то есть изменение условий и/или целей функционирования части элементов системы должно минимально затрагивать другие элементы системы.

Для конкретизации принципа рациональной централизации необходимо рассмотреть факторы, влияющие на эффективность управления в многоуровневых иерархических системах.

Пусть имеется некоторая ПОС с фиксированной структурой подчиненности. Будем называть децентрализацией любое изменение ее элементного состава и/или связей между ее элементами, приводящее к тому, что взаимодействие (управляющее, информационное и т.д.) каждого из элементов с другими элементами, находящимися на более низких уровнях иерархии, уменьшается или, по крайней мере, не возрастает. Примером децентрализации является увеличение числа как управляющих органов, так и управляемых элементов (при выполнении требования сокращения взаимодействия), введение дополнительных уровней иерархии, разбиение управляемых элементов на подсистемы и т.д.

Обратное изменение, приводящее к возрастанию или, по крайней мере, к неубыванию взаимодействия, будем называть централизацией. Примером централизации является сокращение числа управляющих органов (при выполнении требования неуменьшения взаимодействия), объединение подсистем, сокращение числа уровней иерархии и т.д. Отметим, что децентрализация или централизация не обязательно подразумевают изменение структуры системы – например, в рамках фиксированной структуры может быть изменен механизм управления за счет сокращения информационных потоков, передачи прав принятия решений и т.д.

Вообще говоря, децентрализация или централизация некоторой системы соответствует «переходу» к новой системе. Сравнивая максимально возможные (в рамках заданных ограничений) эффективности управления этими системами, можно говорить о целесообразности централизации или децентрализации – если эффективность не уменьшилась, то «переход» целесообразен. Умея сравнивать результаты всех допустимых «переходов», можно выбирать наилучшую структуру и механизмы управления.

Для оценки возможных изменений эффективности управления при изменениях механизма управления необходимо четко представлять себе те факторы, которые могут оказывать на нее влияние. В том числе, необходим учет следующих факторов.

Фактор агрегирования информации заключается в агрегировании (то есть «свертывании», «сжатии», «суммировании», «усреднении» и т.д.) информации об участниках системы, подсистемах и т.д. по мере увеличения уровня иерархии.

Агрегирование информации является характерной особенностью иерархических систем управления – если бы каждый управляющий орган на каждом из уровней обладал одинаково полной информацией (а также одинаковыми целями и одинаковыми правами по принятию решений), то сама иерархия была бы бессмысленна. Наличие агрегирования позволяет снизить информационную нагрузку, с одной стороны – на управляющие органы (при

движении информации «снизу вверх»), а с другой стороны – на управляемые объекты/субъекты (например, за счет централизованной обработки «общей» для всех участников нижних уровней информации об окружающей среде или о результатах деятельности «соседних» подсистем).

Так, например, руководитель крупного ПОУ может не иметь (точнее, не может и не должен иметь) детальной информации о том, чем в каждый конкретный момент времени занят каждый из преподавателей; региональная структура управления образованием вряд ли должна интересоваться успеваемостью каждого конкретного обучающегося и т.д.

Экономический фактор заключается в изменении финансовых, материальных, организационных и других ресурсов системы при изменении состава участников системы, обладающих собственными интересами (управляемых элементов, промежуточных управляющих органов и т.д.). Изменение эффективности управления за счет привнесения или потребления ресурсов при изменении элементного состава системы может иметь место во всех системах. Например, добавление нового управляемого субъекта может расширить возможности управляемой системы и, наряду с этим, увеличить затраты на поддержание ее деятельности.

Так, например, введение в ПОУ нового промежуточного уровня иерархии, с одной стороны, может улучшить координацию деятельности подчиненных, а, с другой стороны, может потребовать дополнительных затрат на содержание нового административно-управленческого персонала. Наряду с этим, иногда введение дополнительных уровней управления может только ухудшить координацию деятельности подчиненных, например, за счет увеличения задержки в принятии решений.

Таким образом, в общем случае экономический фактор отражает баланс ресурсов (условно – доходов и затрат) в задачах формирования состава системы и обеспечения ее функционирования.

Для ПОС это означает, что, например, создание ресурсного центра на базе нескольких ПОУ может повысить качество и в перспективе снизить затраты на обучение, но и потребует определенных материальных и финансовых ресурсов. В случае принятия решения о создании несколькими ПОУ общего ресурсного центра, нужно, как минимум, быть уверенным, что использование тех же средств на, например, модернизацию материальной базы существующих ПОУ, не даст большего эффекта.

Фактор неопределенности заключается в зависимости информированности участников системы о существенных внутренних и внешних параметрах их функционирования от используемого механизма управления. Существование этого фактора обусловлено тем, что в организационных системах участники верхних уровней иерархии в составе управленческой функции осуществляют еще и информационную функцию, регулируя информационные потоки между подчиненными, в том числе – «замыкая» через себя обмен информацией (быть может, в агрегированном виде) между отдельными управляемыми субъектами, а также между управляемыми субъектами и окружающей средой, тем самым, с одной стороны, увеличивая их информированность, а с другой – снижая перерабатываемые ими объемы информации.

Так, например, введение механизма (или создание специального органа – например, информационно-методического отдела) оперативного обмена информацией между подсистемами о текущих внешних условиях и результатах

их собственной деятельности (внутренних условиях) может позволить им более точно прогнозировать возможности достижения целей и, соответственно, принимать решения о необходимых корректировках технологии деятельности и т.д.

При описании фактора неопределенности следует иметь в виду, что даже при одинаковой информированности субъективные оценки ситуации и альтернативных решений у различных участников могут отличаться достаточно сильно. Например, для конкретного ПОУ может иметь место значительная неопределенность относительно спроса на выпускников (по реализуемым в нем образовательным программам), который имеет место в соседнем регионе.

Организационный фактор заключается в изменении отношения власти, то есть в выделении метаэлементов – таких элементов системы, которые обладают возможностью устанавливать «правила игры» для других элементов. Именно наличие метаэлемента (управляющего органа) является принципиальным отличием одноуровневой системы от многоуровневой (то есть двух-, трех- и более уровней). Так, например, иногда именно введение над набором «равноправных» элементов управляющего органа, играющего роль «арбитра» и обладающего правом поощрять или наказывать участников системы, позволяет последним прийти к взаимовыгодному компромиссу.

Для ПОС это означает, что, например, для создания филиала некоторого ПОУ необходима координация действий ПОУ со стороны вышестоящего органа управления образованием и т.д.

Информационный фактор заключается в изменении информационной нагрузки на участников системы. Именно объективно ограниченная способность элементов организационных систем по переработке информации традиционно считается условием, порождающим иерархию, то есть порождающим разделение функций. Так, например, сокращение одного промежуточного уровня управления может увеличивать количество информации о деятельности подчиненных, которое должно перерабатываться на вышестоящем уровне и т.д.

Теперь можно принцип рациональной централизации сформулировать следующим образом: рациональными являются такие структуры и механизмы управления, для которых любое допустимое изменение централизации (с учетом всех перечисленных факторов!) приводит к снижению эффективности управления.

Принцип 12 (демократического управления). Иногда его называют принципом анонимности. Этот принцип заключается в обеспечении равных условий и возможностей для всех участников системы без какой-либо их априорной дискриминации в получении информационных, материальных, финансовых, образовательных и других ресурсов.

В соответствии с принципом демократического управления механизмы принятия управленческих решений и условия функционирования элементов системы должны быть одинаковы для последних, то есть быть симметричными относительно «смены названий» (без изменений их структуры и функций), обозначающих конкретные элементы.

Для ПОС это означает, что, например, при определении ПОУ, которые будут в первую очередь включены в проект реорганизации, следует рассматривать всех претендентов на общих (и равных) формальных основаниях, не

отдавая априори предпочтения кому-либо в силу субъективных представлений. Или право на образование, которым в соответствии с Конституцией РФ, обладают граждане независимо от пола, национальности и т.д.

К сожалению, принцип демократического управления на практике почти никогда не соблюдается.

§4. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ КОМПЛЕКСЫ

Под *образовательным комплексом* (ОК) понимается объединение образовательных учреждений, называемых элементами или компонентами ОК. Образовательный комплекс целесообразно рассматривать с точки зрения трех **критериев**, отражающих различные основания для объединения образовательных учреждений:

– *степень горизонтальной интеграции*, характеризующей число реализуемых в нем образовательных программ одного уровня;

– *степень вертикальной интеграции*, характеризующей число реализуемых в нем образовательных программ различных (последовательных) уровней;

– *степень организационной интеграции*, характеризующей самостоятельность или несамостоятельность (в том числе – юридическую) образовательных учреждений, входящих в образовательный комплекс.

Таким образом, степень горизонтальной и вертикальной интеграции характеризуют содержательный аспект – согласованность и преемственность образовательных программ – что существенно, так как, например, зачастую рассматривается горизонтальная и вертикальная интеграция образовательных учреждений, а не образовательных программ. В то время как степень организационной интеграции отражает самостоятельность образовательных учреждений, входящих в образовательный комплекс, то есть степень их экономической и административной самостоятельности.

Образовательный комплекс с высокой степенью организационной интеграции компонентов называется *образовательным холдингом*. Образовательный комплекс с низкой степенью организационной интеграции компонентов называется *объединением образовательных учреждений*.

Если каждый из трех критериев может принимать два значения – высокая или низкая степень интеграции – получаем типологию образовательных комплексов – 8 вариантов.

1. Образовательный комплекс, в котором отсутствует какая-либо интеграция образовательных учреждений. Примером образовательного комплекса первого типа является наиболее распространенная на сегодняшний день сеть равноуровневых образовательных учреждений региона, города, муниципального образования и т.д.

2. Объединение горизонтально интегрированных образовательных учреждений. Горизонтальная или вертикальная интеграция, в отсутствие организационной интеграции, на практике реализуются в виде методических объединений, или выделяются по административно-территориальному признаку – например, объединение учреждений начального профессионального образования региона – и имеют характер «клуба по интересам», в котором координация осуществляется на уровне методического обеспечения и обмена опытом. Примером образовательного комплекса второго типа является

сеть образовательных учреждений, например, начального профессионального образования региона⁴⁶.

3. Объединение вертикально интегрированных образовательных учреждений. Типичным примером объединения вертикально интегрированных образовательных учреждений является цепочка «школа–лицей–колледж–ВУЗ», в которой главенствующую роль, как правило, играет высшее учебное заведение, согласовывая образовательные программы нижележащих уровней со своими требованиями к абитуриенту. Именно ВУЗы, в большинстве случаев, стоят «в основании» образовательных комплексов, и это является в России традицией еще с начала XIX в., когда университеты становились во главе управления учебным округом.

4. «Холдинг» образовательных учреждений – объединенные организационно (как правило, административно) образовательные учреждения, реализующие набор слабо связанных образовательных программ различного уровня (в отсутствии горизонтальной и вертикальной интеграции).

Комплексы такого типа могут формироваться из холдингов первого типа при усилении административного влияния. Они являются примером бессмысленности объединения, когда последнее реализуется либо ради чьих-то амбиций, либо для отчета о следовании современным тенденциям управленческих образовательными системами. К сожалению, на практике такие «забавные гибриды» иногда встречаются, хотя привнеси рационального объяснения целесообразности их существования невозможно.

5. Вертикально интегрированный холдинг. Типичным примером вертикально интегрированного холдинга является выстраиваемая под эгидой отраслевого ВУЗа (педагогического, строительного и т.д.) цепочка «школа (при ВУЗе) – колледж (при ВУЗе) – ВУЗ», иногда называемая *университетским комплексом в узком смысле*, так как отраслевая специфика ВУЗа доминирует и разнообразие образовательных программ одного уровня невелико.

6. Горизонтально интегрированный холдинг. Горизонтально интегрированные холдинги возникают в процессе административного объединения (укрупнения, слияния и т.д.) образовательных учреждений, реализующих различные образовательные программы одного уровня.

7. Объединение образовательных учреждений с полной интеграцией образовательных программ является симбиозом объединений образовательных учреждений с горизонтальной и вертикальной интеграцией, то есть образовательных комплексов второго и третьего типа. Как правило, в условиях отсутствия организационной интеграции согласование различных образовательных программ затруднительно, поэтому рассматриваемый тип образовательного комплекса встречается на практике достаточно редко.

8. Холдинг с полной интеграцией образовательных программ отличается от образовательного комплекса седьмого типа наличием существенной организационной интеграции. Наверное, полноценным *университетским комплексом* является именно образовательный холдинг восьмого типа (ино-

⁴⁶ Традиционно сложилось, что УНПО и УСПО создавались при отдельных предприятиях, поэтому они сравнительно малочисленны: УНПО – в среднем 300–500 учащихся, УСПО – 800–1000 учащихся (для сравнения, в Великобритании или США колледжи создаются по территориальному признаку и насчитывают 20–25 тысяч студентов). Сейчас в России наблюдается тенденция объединения нескольких УНПО, УСПО в одно крупное ОУ, которое имеет несколько территориальных отделений.

гда, быть может, при ослабленной роли самого комплексобразующего ядра – университета – седьмого типа).

Завершив краткое описание различных типов ОК, проанализируем соотношение между их свойствами, что позволяет понять возможные причины и «траектории» их возникновения и развития.

В общем случае нельзя сказать, что «чем выше степень любой интеграции, тем лучше» – в каждом конкретном случае следует искать рациональную их комбинацию.

Институциональные ограничения. В нормативных документах рассматриваются три модели взаимодействия учебных заведений:

- создание комплекса как университетского образовательного округа (не имеющего статуса юридического лица), в котором университет играет роль центра методического обеспечения образовательных учреждений различных уровней, повышения квалификации преподавателей в регионе, формирует развитую информационную образовательную среду, ведет целевую подготовку кадров для производственной и социальной сферы региона. При этом все учреждения, входящие в состав округа, сохраняют юридическую самостоятельность;

- формирование комплекса как юридического лица в форме объединения образовательных, научных, производственных и других структур различных форм собственности, сохраняющих статус юридических лиц;

- создание комплекса как одного единого юридического лица – автономного учебного заведения, в котором объединены подразделения, реализующие образовательные программы различных уровней (лицей, гимназии, колледжи, институты, учреждения дополнительного профессионального образования), НИИ и КБ, производственные и другие подразделения, объекты социальной сферы.

Причины появления образовательных комплексов. Рассмотрим общие причины, побуждающие отдельные образовательные учреждения (ОУ) объединяться и формировать ОК (административные «причины» мы не рассматриваем, так как созданный «наильно» – чьими-то административными амбициями, постановлением сверху, без естественных показаний к его образованию – образовательный комплекс обречен на неэффективную деятельность – поглощая ресурсы создавшей его метасистемы, он не будет давать адекватной отдачи).

Причины появления образовательных комплексов можно разделить на две группы – «образовательные» и «экономические». Основанием классификации является цель ОС – удовлетворение спроса в рамках заданных ограничений (см. выше).

С точки зрения современной экономической теории рациональный размер организации определяется балансом организационных и транзакционных издержек. *Транзакционные издержки* обусловлены необходимостью получения информации, координации деятельности и т.д. Они максимальны в условиях полностью децентрализованного рынка и уменьшаются с ростом размера организации, которая создает своим участникам условия для эффективного взаимодействия.

Организационные издержки (издержки институализации, координации, организации, контроля и т.д.) наоборот, минимальны в случае рынка и растут с увеличением размера и возрастанием роли организации. Поэтому «организационные издержки мешают организации вытеснить рынок», а «транзакци-

онные издержки мешают рынку заместить собой организацию». Понятно, что существует размер организации, при котором сумма организационных и транзакционных издержек минимальна. Если у набора образовательных учреждений транзакционные издержки превышают организационные, то они (или орган управления образованием) будут стремиться к организационной интеграции, быть может, путем создания образовательного комплекса.

И наоборот, если в образовательном комплексе организационные издержки превышают транзакционные, то возникают центробежные тенденции – отдельные ОУ могут стремиться выйти из состава ОК. Кратко обсудив «экономические» предпосылки возникновения образовательных комплексов, перейдем к анализу «образовательных» предпосылок.

Принципы развития образовательных комплексов. Необходимо ответить на вопрос: что качественно нового с этой точки зрения (с точки зрения системы образования – экономические аспекты кратко обсудили выше) появляется в ОК по сравнению с ОУ. Другими словами, любая идея, принцип, условие и т.д. могут с той или иной эффективностью реализовываться в ОУ. Что же нового с точки зрения эффективности развития появляется при переходе от ОУ к ОК?

Так как образовательные комплексы являются *формой организации образовательных систем*, то для них наиболее существенное значение имеют следующие принципы:

- принцип открытости образования – образовательные комплексы естественным образом образуются на рынке образовательных услуг как рациональный баланс между организационными и транзакционными издержками (см. выше);

- принцип многообразия образовательных систем – в образовательных комплексах удастся сочетать разнообразие как их элементов – образовательных учреждений, так и реализуемых ими образовательных программ;

- принцип регионализации образования – как показывает опыт существования реальных ОК они в существенной мере отражают, ориентируются и формируют региональную и национальную образовательную политику;

- принцип государственно-общественного управления – ОК, как специфическая организационная форма, позволяют централизовать управление и контроль как со стороны государства и общества, так и со стороны органов управления;

- принцип многоуровневости – вертикальная интеграция образовательных программ является одной из ключевых характеристик ОК;

- принцип маневренности ОП – из кибернетики известно, что система, обладающая многообразием и избыточностью (в ОК она достигается, в том числе, за счет горизонтальной интеграции), является более гибкой;

- принцип преемственности ОП – в условиях организационной интеграции проще координировать соответствие между ОП различных уровней;

- принцип интеграции образовательных структур является ключевой идеей существования образовательных комплексов;

- принцип гибкости организационных форм – также принцип маневренности – достигается в ОК за счет разнообразия вертикально и горизонтально интегрированных ОП, реализуемых ОУ с различными формами обучения.

Следует отметить, что образовательные комплексы в настоящее время стремительно разрастаются, причем, практически по всем указанным выше

направлениям. Так, в г. Москве 180 учреждений начального профессионального образования были объединены в 63 колледжа с двумя уровнями профессионального образования – начального и среднего. В г. Казани три ВУЗа: Государственный педагогический университет, Казанский социально-юридический институт и Американско-татарский институт были объединены в одну структуру – Татарский государственный гуманитарный университет.

В то же время целый ряд университетов и академий создает как бы «внутренние холдинги», выделяя в своем составе институты как учреждения высшего образования (Российский государственный профессионально-педагогический университет в г. Екатеринбург, Российская международная академия туризма в г. Химки Московской области).

Развиваются и многоуровневые ОК. Так, Якутский государственный инженерно-технический институт с самого начала (в 2002 г.) создавался как трехуровневое образовательное учреждение: начального, среднего и высшего профессионального образования.

Еще один пример образовательного холдинга, довольно экзотический. Это Красночикоийский агролицей. Красный Чикой – отдаленный район Читинской области. Этот агролицей включает в себя: два детских сада, две школы, дом детского творчества (бывший дом пионеров), собственно сельскохозяйственный лицей, педагогический колледж и два филиала ВУЗов – Бурятской сельхозакадемии и Читинского педуниверситета.

Так что образовательные комплексы в условиях России отличаются огромным разнообразием. Единственное условие – они должны «вырастать» сами в силу специфики местных условий. А не «по приказу свыше».

Таким образом, в данной главе дано краткое систематическое изложение основ теории управления профессиональными образовательными системами с позиций общей теории управления.

ГЛАВА 12. ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

§1. ЧТО ТАКОЕ КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из важнейших задач модернизации системы образования является модернизация сложившейся системы *оценки качества образования*. А сегодня в условиях технологической революции, в условиях информационного общества конечным результатом системы образования и *конечной оценкой ее качества* является конкурентоспособность экономики, уровень развития высоких технологий производства, высокие показатели внутреннего валового дохода, высокий уровень материальной и духовной жизни населения.

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть этот процесс. В принципе, оценка качества образования тождественна оценке качества системы образования в целом⁴⁷.

Корневое понятие «образование» распространяется и на «образование» как результат (образованность), и на «образование» как образовательный процесс, позволяющий получить необходимый результат. Соответственно и понятие «качество образования» относится и к результату, и к процессу.

Далее, оценка качества образования (система оценок) должна быть подразделена на оценки качества образования со стороны, условно скажем, *внешней среды* – т.е. оценки потребителей образовательных услуг и *внутренние оценки* качества в самой системе образования.

Внешние оценки. Следует выделить субъекты/объекты, являющиеся потребителями профессиональных образовательных услуг. Их четыре: личность, общество, производство и сама система образования (поскольку человек может пойти учиться на образовательную программу следующего уровня, лишь завершив одну из образовательных программ предыдущего уровня). Каждый из перечисленных субъектов дает **свои оценки** качества образования:

Личность (в т.ч. родители, семья):

– удовлетворенность/неудовлетворенность получаемым (или не получаемым) образованием – уровнем осваиваемой образовательной программы и

⁴⁷ В научных публикациях, в выступлениях на конференциях, в СМИ и т.д. сложилось и широко распространилось заблуждение, что оценка качества образования сводится лишь к оценке индивидуальных достижений обучающихся и к процедурам лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Чтобы разубедить читателя приведем два экзотических примера – один исторический, другой фантастический. Пример первый – гимназическое образование в царской России по тем временам по качеству было просто великолепным. Но 95% населения страны было неграмотным – какой тогда оценки заслуживало качество образования в стране в целом?

Пример второй – фантастический. Пусть все профессиональные учебные заведения страны готовят парикмахеров и только парикмахеров (включая визажистов, дизайнеров причесок и т.п.). Причем, качество подготовки самое лучшее. В результате все побриты и прекрасно причесаны – но все население страны безработное, экономика стоит! Так что проблема качества образования значительно серьезнее, чем это полагают многие.

качеством обучения, а также условиями обучения – комфортность, личная безопасность и т.д.;

– удовлетворенность/неудовлетворенность полученным (или не полученным) образованием – уровнем образовательной программы и качеством полученного образования;

– уровень капитализации полученного профессионального образования, выражающийся в повышении личных доходов (зарплаты) человека.

Федеральный, региональный, муниципальный, территориальный уровни – см. рис. 4.

Общество:

– уровень образованности населения (среднее число лет, проведенных каждым взрослым жителем в стационарном образовательном учреждении), в т.ч. уровень профессиональной образованности населения⁴⁸;

– доступность профессионального образования для каждого жителя страны: финансовая, территориальная и т.д. – по уровням образовательных программ – профессиональной подготовки, начального, среднего и высшего профессионального образования отдельно;

– влияние профессионального образования на уровень занятости населения, безработицу, уровень НВП и т.д.;

– влияние образования, в том числе профессионального образования на развитие гражданского общества, на снижение социальной напряженности.

Федеральный, региональный, муниципальный, территориальный уровни.

Производство (в широком смысле – как материальное, так и духовное производство) – иногда в качестве синонима используются термины *бизнес, экономика*, но значение этих терминов более узкое.

Влияние профессионального образования на развитие экономики, социальной и культурной сферы:

– удовлетворенность качеством образованности выпускников учреждений профессионального образования, их квалификацией;

– удовлетворенность уровнем образовательных программ, их соотношением по количеству выпускников учреждений начального, среднего, высшего образования, их соотношением по отраслям и профессиям (специальностям);

– удовлетворенность профессионально-квалификационной структурой выпускников профессиональных образовательных учреждений – соотношение потребностей в рабочих и специалистах по каждой профессии, специальности и их фактический выпуск из учреждений профессионального образования;

– увеличение прибыли и рентабельности предприятий за счет снижения издержек на переобучение персонала, сокращение доли затрат на внутрифирменную подготовку в структуре себестоимости продукции и т.д.

В отраслевых, профессиональных разрезах.

Федеральный, региональный, муниципальный, территориальный уровни.

Система образования:

– преемственность образовательных программ и государственных образовательных стандартов для продолжения образования;

⁴⁸ Весьма важный показатель. Так, в последние годы существования СССР средний разряд рабочих в целом по народному хозяйству отставал от среднего разряда работ на целую единицу, что означало для производства технологическую катастрофу.

– степень удовлетворенности образовательных учреждений каждого последующего уровня уровнем подготовленности выпускников ОУ предшествующего уровня: основное общее образование – старшая ступень средней школы, учреждения начального и среднего профессионального образования; старшая ступень общеобразовательной школы, учреждения начального и среднего образования – ВУЗы;

– снижение ресурсных затрат на переучивание, доучивание, дотягивание обучающихся.

Федеральный, региональный, муниципальный, территориальный уровни.

Внутренние оценки. Качество профессионального образовательного процесса может оцениваться по:

– качеству профессиональной образовательной программы;

– качеству потенциала научно-педагогического состава, задействованного в образовательном процессе;

– качеству потенциала обучающихся (на входе учебного заведения – качеству потенциала абитуриентов, на выходе – качеству потенциала выпускников);

– качеству средств образовательного процесса (материально-технической, лабораторно-экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, учебных аудиторий и т.д.);

– качеству образовательных технологий;

– качеству управления образовательными системами и процессами (управленческих технологий в профессиональном образовании);

– и т.д.

Система профессионального образования, как и любая система, характеризуется своим составом, структурой и функциями. Ее функционирование заключается в реализации функций, то есть отражается процессом и результатом.

В соответствии с существующей в РФ структурой исполнительной власти можно выделить шесть уровней⁴⁹ образовательных систем (см. рис. 4).

Необходимо рассматривать единую модель оценки качества профессионального образования, которая может быть унифицированно описана как более детализированно, так и в агрегированном виде.

Основания агрегирования/декомпозиции:

⁴⁹ Субрегиональный (межмуниципальный уровень) не предусмотрен в официальной иерархии системы исполнительной власти РФ. Тем не менее, он, фактически, выделяется естественным путем в системе образования. Кроме этого целесообразен такой аспект рассмотрения как транспортная доступность ПОО. С этой точки зрения можно выделить территориальные профессиональные образовательные системы (ПОТС) – совокупности профессиональных образовательных программ и реализующих их профессиональных образовательных учреждений (ПОО), обслуживающие в условиях низкой миграции населения некоторую территорию, обособленную с точки зрения спроса и предложения на образовательные услуги и выпускников соответствующих ОУ. Отметим, что не всегда локализация спроса соответствует административно-территориальному делению. В частности, в сельской местности, в отдаленных районах – молодежь зачастую в лучшем случае может добраться до школы, но не в профессиональное училище, колледж и, тем более, в ВУЗ. Следовательно, с точки зрения транспортной доступности (для населения) основным структурным элементом ПОС в перспективе должна стать территориальная профессиональная образовательная система. Проблема эта для профессионального образования в настоящее время чрезвычайно сложна, т.к. учреждения начального и среднего профессионального образования находятся в ведении либо администраций регионов, либо в федеральном ведении, но не в муниципальном и, тем более, территориальном.



Рис. 4. Шесть уровней образовательных систем

Образовательных учреждений – по административно-территориальному признаку, отраслевому, уровневому и т.д.

Образовательных программ – по уровням и т.д.

Органов управления образованием – по уровням и т.д.

Выделим пять **элементов системы образования**:

- 1) органы управления образованием (ОУО);
- 2) образовательные учреждения (ОУ);
- 3) образовательные программы (ОП);
- 4) обучающие;
- 5) обучающиеся.

Выделим четыре **субъекта** (заказчиков и потребителей образовательных услуг):

- личность;
- производство;
- общество;
- система образования.

Необходимо ответить на вопросы: **кто** оценивает, **кого** (или что) оценивает, по каким **критериям** (с чьих позиций, в чьих интересах) оценивает. То есть, необходимо систематически перечислить субъектов оценки, объекты оценки и критерии оценки (система критериев может быть многоуровневой и векторной).

Субъектами и объектами оценки являются как система профессионального образования в целом, так и элементы этой системы, и оценивание могут и

должны осуществлять также и органы власти (федеральной, региональной и муниципальной). В результате получаем 20 возможных вариантов отношений внутренней оценки (см. рис. 5, на котором процесс оценки обозначен дугой со стрелкой, идущей от субъекта оценки к объекту оценки) и 5 вариантов отношений внешней оценки системы образования.

На рис. 5 дуги (процессы оценки) пронумерованы числами от 1 до 25. Краткое содержательное их описание приведено в таблице 8, столбцы которой включают: номер процесса оценки, субъект оценки (кто оценивает), объект оценки (кого или что оценивают), характеристики процесса оценки («П» – оценка осуществляется постоянно; «Р» – оценивается результат; «Ф» – процесс и результат оценки формализован) и комментарии.

Возможны различные критерии оценки качества образования – как минимум, с точек зрения пяти различных субъектов (заказчиков и потребителей образовательных услуг – государства, личности (Л), производства (экономики – Э), общества (О) и системы образования (С)), т.е. получаем $25 \times 4 = 100$ принципиально возможных различных оценки. В таблице 8 указано, с чьих позиций может и должна производиться соответствующая оценка.

Таким образом, мы перечислили элементы системы оценок. Рассмотрим детально эти позиции оценок, отраженные в таблице 8, с тем, чтобы, взяв за основу те или иные оценки, проанализировать современное состояние и выявить проблемы развития оценки качества профессионального образования.

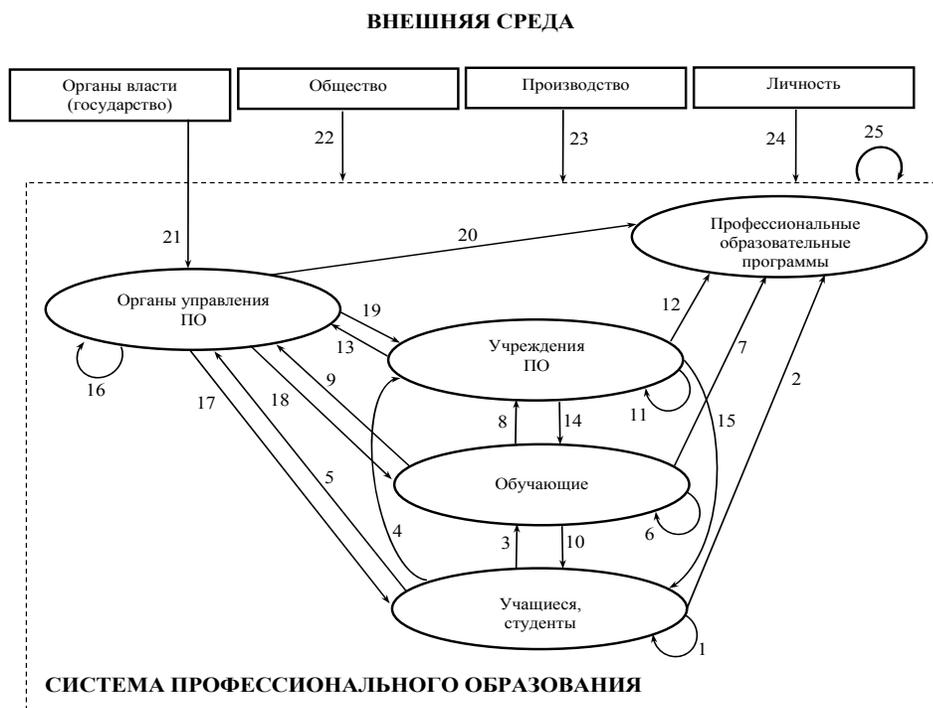


Рис. 5. Субъекты, объекты и процесс оценки профессионального образования

Система оценок качества образования

	СУБЪЕКТ ОЦЕНКИ	ОБЪЕКТ ОЦЕНКИ	ХАРАК- ТЕРИСТИКИ	ПОЗИЦИИ СУБЪЕКТОВ ОЦЕНКИ	КОММЕНТАРИЙ
	1	2	3	4	5
СИСТЕМА ВНУТРЕННИХ ОЦЕНОК					
1	Обучающиеся	Обучающиеся	П, Р	Л	Самооценка обучающегося. Нигде сейчас не учитывается. В перспективе смещение учебного процесса с оценки (текущей) на самооценку обучающегося. Формализация вряд ли возможна.
2	Обучающиеся	Образовательные программы	–	Л, Э, О	Нигде не учитывается. В перспективе возможна оценка выпускниками ОУ (по прошествии определенного времени).
3	Обучающиеся	Обучающие	П, Р	Л	Не формализовано. Нигде не учитывается. Во многих странах осуществляется внутренний мониторинг качества , включающий периодическое анкетирование обучающихся, в т.ч. их оценки педагогов («в завуалированном виде»)
4	Обучающиеся	Образовательные учреждения	П, Р	Л	Не формализовано. Нигде не учитывается. Целесообразно ввести внутренний мониторинг качества , в т.ч. в учреждениях среднего образования учитывать мнения родителей обучающихся.
5	Обучающиеся	Органы управления образованием	–	Л	-
6	Обучающие	Обучающие	П, Р	Л	Самооценка обучающихся. Нигде сейчас не учитывается. В системе повышения квалификации педагогов учат самооценке. Формализация вряд ли возможна.
7	Обучающие	Образовательные программы	П, Р	О	Обратной связи нет. Процесс не формализован. В перспективе желательно широкое участие педагогов в модернизации образовательных программ.
8	Обучающие	Образовательные учреждения	–	Л	Обратной связи нет. Целесообразно ввести внутренний мониторинг качества
9	Обучающие	Органы управления образованием	–	О, ОС	Обратная связь через СМИ
10	Обучающие	Обучающиеся	П, Р, Ф	Л, ОС	Текущие и итоговые оценки обучающим обучающегося.
11	Образовательные учреждения	Образовательные учреждения	Р, Ф	ОС	Самооценка образовательного учреждения. Имеет место далеко не везде. Взаимооценки ОУ в отношениях: выпускник – абитуриент.

	1	2	3	4	5
12	Образовательные учреждения	Образовательные программы	Р	ОС	Частично (региональный и местный компонент содержания образования).
13	Образовательные учреждения	Органы управления образованием	–	ОС	Обратной связи нет. Необходим мониторинг качества.
14	Образовательные учреждения	Обучающие	П, Р	ОС	Слабо формализовано. Внутренняя аттестация педагогических кадров.
15	Образовательные учреждения	Обучающиеся	П, Р, Ф	ОС	Текущие и итоговые оценки обучающегося.
16	Органы управления образованием	Органы управления образованием	П, Р	ОС	Самооценка органов управления образованием. Отсутствует. Оценка производится только органом управления вышестоящего уровня.
17	Органы управления образованием	Обучающиеся	Р, Ф	ОС	Участие органов управления образованием в итоговых оценках обучающихся, ЕГЭ
18	Органы управления образованием	Обучающие	Ф	ОС	Нерегулярно (при присвоении категорий, званий и т.п.).
19	Органы управления образованием	Образовательные учреждения	П, Р, Ф	ОС	Региональный и местный компоненты содержания образования, контроль за соблюдением государственных образовательных стандартов.
20	Органы управления образованием	Образовательные программы	Р, Ф	ОС	Частично: региональный и местный компонент содержания образования.
СИСТЕМА ВНЕШНИХ ОЦЕНОК					
21	Органы власти	Органы управления образованием	П, Р	Г	Не формализовано. Оценка осуществляется преимущественно волевым порядком.
22	Общество	Система образования	Р	О	Не формализовано. Процесс развивается за счет развития социального партнерства органов управления и ОУ с общественными организациями, развития наблюдательных, попечительских и др. советов.
23	Производство	Система образования	Р	Э	Не формализовано. Процесс развивается за счет развития социального партнерства с предприятиями, союзами работодателей, предпринимателей, с торгово-промышленными палатами и т.д.
24	Личность	Система образования		Л	Не формализовано. Оценка как таковая со стороны населения отсутствует. Необходим «внешний мониторинг качества» ОС.
25	Система образования	Система образования	П	ОС	Не формализовано. Имеют место лишь отдельные случаи взаимодействия ОУ между собой и, соответственно, взаимооценок.

§2. СИСТЕМА ВНУТРЕННИХ ОЦЕНОК

Самооценка обучающихся (п. 1). До последнего времени этот вопрос в педагогике, в т.ч. в профессиональной педагогике, вообще не поднимался. Десятилетиями развивались формы и методы контроля и оценки со стороны педагога, образовательного учреждения и т.д. А вопрос – как научить обучающихся самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности остается совершенно открытым. Нет руководств для учителей, преподавателей. Нет соответствующего методического аппарата в учебниках и другой учебной литературе. Но в условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни» самоконтроль и самооценка своей учебной деятельности становится для человека важнейшим качеством. Так что проблема требует решения в виде разработки соответствующего научно-методического обеспечения.

Самооценка обучающихся, естественно, не может и не должна быть институализированной.

В полной мере сказанное относится и к самооценке обучающихся – педагогов: преподавателей и мастеров производственного обучения (п. 6).

Пп. 3, 4, 8. Внутренний мониторинг качества. Во многих странах в профессиональных учебных заведениях распространен так называемый «**внутренний мониторинг качества**». Это регулярное, 2–3 раза в семестр, проведение анкетирования среди учащихся, студентов, а также преподавателей. Анкеты содержат десятки вопросов, касающихся всех сторон жизни учебного заведения – качества преподавания каждого учебного предмета, учебников и других учебных материалов, объективности оценок, состояния учебных помещений, работы библиотеки, мастерских, студенческой столовой, книжного магазина, спортивных сооружений и т.д. и т.п. По каждому задаваемому вопросу студент проставляет соответствующую оценку (как правило, одну из трех или пяти – например, весьма удовлетворительно, удовлетворительно, неудовлетворительно, очень неудовлетворительно, ниже всяких стандартов). Эти анкеты обрабатываются на компьютере и представляются руководству ПОУ. Анализ таких анкет позволяет судить о деятельности каждого преподавателя, других работников и всех служб и своевременно принимать соответствующие меры.

Пп. 2, 7, 12, 20. Внутренние оценки образовательных программ. В настоящее время профессиональные образовательные стандарты разрабатываются на федеральном уровне с участием заинтересованных федеральных ведомств, а также представителей крупных предприятий и ученых. На региональном, местном уровнях, уровне образовательного учреждения имеются возможности вносить в содержание образования определенные изменения в соответствии с требуемой спецификой.

Пп. 11, 19. Внутренние оценки профессиональных образовательных учреждений (кроме внутреннего мониторинга качества). **Самооценка образовательных учреждений** профессионального образования (п. 11). В этом отношении целесообразно распространить повсеместно опыт ВУЗов по организации их самооценки в период между очередной аттестацией и аккредитацией, тем более, что методический аппарат самооценки ВУЗов разработан достаточно подробно.

Оценка ПОУ со стороны органов управления образованием (п. 19). Экспертные комиссии по государственной аттестации, аккредитации образовательного учреждения (т.е. субъекты оценки качества профессионального образования) формируются и утверждаются государственным органом управления образования. В составе комиссий, как правило, преобладают представители образовательных учреждений, эксперты из научно-методических учреждений, органов управления образованием.

Расширяется участие общероссийских объединений работодателей и общероссийских отраслевых (межотраслевых) объединений работодателей в аттестации образовательных учреждений, реализующих профессиональные образовательные программы любого уровня.

Кроме того, в подавляющем большинстве стран в итоговой аттестации выпускников ПОУ наравне с объединениями работодателей принимают участие профессиональные союзы. В России пока что профсоюзы не набрали силу, но как потенциальных участников их уже необходимо рассматривать.

Тем не менее существующую массовую практику оценки качества профессионального образования, в том числе оценку деятельности ПОУ, пока нельзя характеризовать как независимую по отношению к производителям образовательных услуг. Независимая (внешняя) оценка – это оценка, полученная в результате независимых от образовательного учреждения/организации процедур, стандартизированных и универсальных для всей системы (независимые эксперты, инструментарий оценки и т.д.).

В настоящее время отсутствуют единые общедоказательные методики, механизмы оценки деятельности профессиональных образовательных учреждений в процессе их аккредитации, что создает условия для волевых решений. Очевидно, необходима разработка единого инструментария оценки на федеральном уровне (порознь – для учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования).

Оценки индивидуальных достижений обучающихся (пп. 10, 15, 17). На уровне образовательного учреждения оценка качества профессионального образования представлена двумя процедурами: государственной итоговой аттестацией выпускников и промежуточной и текущей аттестацией учащихся/студентов в рамках внутренней системы контроля качества образования.

Тестовый инструментарий для оценки качества подготовки учащихся/студентов учреждений профессионального образования в большинстве субъектов РФ разрабатывается самими образовательными учреждениями на основе соответствующих государственных образовательных стандартов.

В системе НПО России председатель государственной аттестационной комиссии назначается соответствующим (в зависимости от уровня подчиненности учебного заведения: федеральный, региональный) органом управления образованием из числа «педагогических работников подведомственного учреждения НПО, не состоящего в штате, где проходит аттестация выпускников».

В учреждениях СПО «председатель государственной аттестационной комиссии утверждается органом исполнительной власти, в ведении которого находится образовательное учреждение среднего профессионального образования, по представлению образовательного учреждения. Состав аттестационной комиссии утверждается приказом директора учреждения НПО/СПО.

В содержание итоговой аттестации выпускников системы НПО и СПО включены:

- итоговые экзамены по отдельным учебным предметам (дисциплинам);
- выполнение выпускной практической квалификационной работы по профессии (НПО) или итоговый междисциплинарный экзамен по специальности (СПО);
- защита письменной экзаменационной работы, выполненной по теме, определяемой учреждением НПО или защита выпускной квалификационной работы (СПО).

Тот факт, что согласно действующему Положению об итоговой аттестации выпускников учреждений НПО, тематика письменных экзаменационных работ определяется преподавателями (п. 3.1), а не представителями предприятий, организаций, где проходит производственная практика обучающихся, свидетельствует о слабой связи предметной области оценки качества подготовки с актуальными проблемами реального сектора экономики. Аналогичный вывод можно сделать и о содержании тематики выпускных квалификационных работ выпускников учреждений СПО, которая определяется образовательным учреждением среднего профессионального образования.

Программы аттестационных испытаний, требования к выпускным квалификационным работам, а также критерии оценки подготовки выпускников в современной российской практике разрабатываются и утверждаются руководителем учреждения образования после их обсуждения с участием председателей государственных аттестационных комиссий. В основе разработанных программ и инструментария оценки качества подготовки лежат государственные образовательные стандарты по профессиям НПО и специальностям СПО, учебные программы по соответствующим блокам дисциплин. Требования работодателей и других заказчиков профессионального образования к качеству подготовки при разработке программ итоговой государственной аттестации выпускников системы НПО и СПО не выступают предметом анализа разработчиков и не учитываются в материалах аттестации.

Экзаменационные билеты для итоговой аттестации разрабатываются преподавателями (для экзамена) и мастерами производственного обучения (для практической квалификационной работы) и утверждаются директором образовательного учреждения. Критерии оценки качества подготовки при таких условиях неоднозначны и субъективны, что не позволяет сравнивать результаты аттестационных испытаний выпускников не только в разных образовательных учреждениях региона, но и в различных группах (у разных преподавателей). Существующие содержание и процедуры оценки качества подготовки характеризуются ориентацией на неоднозначные (субъективные) критерии оценки качества, отсутствием в массовой практике объективизированных средств и технологий аттестационных испытаний и оценки качества. Этот факт свидетельствует о том, что в России практически отсутствует база для сравнения качества подготовки выпускников системы НПО и СПО не только в масштабах федерации, региона или отрасли, но и в одном образовательном учреждении.

В последние годы в состав экзаменационных комиссий для итоговой аттестации выпускников учреждений НПО и СПО в ряде регионов России включаются представители работодателей. Достаточно распространена так-

же практика вхождения в экзаменационные комиссии представителей таких организаций и ведомств как Ростехнадзор и др. (по профессиям, связанных с работами на соответствующих объектах). Однако, как правило, их роль в оценочных процедурах достаточно формальна, поскольку инструментарий и критерии оценки разрабатываются заранее без их участия.

По результатам итоговой аттестации в региональный орган управления образованием (профессиональным образованием) направляется отчет, подписанный председателем экзаменационной комиссии и содержащий те сведения и информацию, которые считает нужным отразить учебное заведение.

Совершенно аналогичная ситуация и в высшем профессиональном образовании (ВПО). Лишь только с той разницей, что председатель государственной аттестационной комиссии назначается федеральным органом.

Таким образом, в сложившейся российской практике оценку качества подготовки выпускников системы и НПО, и СПО, и ВПО как главную составляющую оценку результативности деятельности учреждений профессионального образования, осуществляют сами производители образовательных услуг. *Независимость оценочных процедур как основополагающий принцип организации контроля качества профессионального образования не реализуется.*

Наконец, в настоящее время в отечественной системе профессионального образования отсутствует «прозрачность» и открытость процедур оценки качества профессионального образования. Результаты оценки качества подготовки выпускников не становятся достоянием общественности. В России не распространена традиция официальных и общественных рейтингов образовательных учреждений, как во многих европейских странах. В то же время законодательством России образование отнесено к некоммерческому сектору экономики, обязательным условием деятельности которого выступают обеспечение открытости системы, «прозрачности» финансовых потоков, свободного доступа к отчетным документам и привлечение общественности к управлению.

Таким образом, существующая сегодня практика оценки качества подготовки выпускников российской системы профессионального образования носит ведомственный (отраслевой) характер и отражает требования к качеству профессионального образования только одного «заказчика» образования – государства – и то достаточно условно. Ни в постановке целей обучения, ни в оценке степени их достижения обучаемыми не принимают участия работодатели как потребители «продукта», произведенного в системе образования, а также местное сообщество.

Поскольку существует несколько сторон, заинтересованных в результатах системы профессионального образования, т.е. ряд субъектов управления его качеством (государство, общество в лице конкретных работодателей, их объединений, профсоюзов и т.д., а также местное сообщество, учащиеся/студенты и их родители), возникает необходимость в согласовании их интересов и потребностей, в выработке и реализации эффективной политики оценки качества профессионального образования. Такой тип управления соответствует понятию «распределенное управление» (см. главу 11), в рамках которого существует несколько фокусов управления и некоторое количество субъектов управления, реализующих делегированные им функции при коор-

динирующей роли одного из субъектов, например, государства (**государственно-общественное управление**) или общества (**общественно-государственное управление**).

Таким образом, задача формирования государственно-общественного характера управления качеством образования может быть реализована путем создания в регионах условий и ресурсов для развития государственно-общественной модели управления качеством профессионального образования на основе распределения, согласования, разграничения функций, полномочий и ответственности всех социальных партнеров НПО и СПО (субъектов управления качеством профобразования).

Реализация такой модели будет способствовать становлению гражданского общества, консолидации различных общественных сил для решения важнейшей задачи эффективной профессионализации молодежи в рыночных условиях и, в конечном счете, – кадрового обеспечения экономического роста и социального благополучия регионов.

Оценки органов управления образованием (пп. 5, 9, 13, 16). В настоящее время органы управления профессиональным образованием оцениваются только лишь соответствующими администрациями регионов или правительством РФ в зависимости от подчиненности соответствующих профессиональных образовательных учреждений. Органы управления профессиональным образованием не подлежат никакой оценке со стороны ни обучающихся, ни обучающихся, ни профессиональных образовательных учреждений, ни со стороны внешних субъектов – производственных структур, общественных организаций и т.п.

Оценка педагогических кадров (пп. 14, 18). Существующая система оценки (аттестации) руководителей профессиональных образовательных учреждений и их педагогических работников, хотя и вызывает множество нареканий, но пока может быть признана относительно удовлетворительной по сравнению с другими проблемами оценки качества профессионального образования.

§3. СИСТЕМА ВНЕШНИХ ОЦЕНОК

3.1. Органы власти. Формальные оценки функционирования системы профессионального образования со стороны органов управления как федерального, так и регионального и муниципального уровней (не говоря уже о территориальном) и соответствующие механизмы практически отсутствуют. Оценки осуществляются преимущественно волевым порядком. Так, постоянная смена региональных министров образования, руководителей региональных структур управления профессиональным образованием вызывает только недоумение. Ситуация осложняется еще более ведомственной разобщенностью УБПО: учреждения НПО частично находятся в федеральном ведении, частично – региональном. Учреждения СПО и ВПО частично находятся в региональном ведении, частично в ведении системы Минобрнауки РФ, частично в ведении федеральных отраслевых ведомств. Кроме того в системе высшего профессионального образования действует большое количество негосударственных ВУЗов. Поэтому даже на уровне региона РФ

представить в целостном систематизированном виде деятельность любой региональной системы профессионального образования не представляется возможным.

3.2. Общество. Оценки не формализованы. Процесс развивается за счет развития социального партнерства органов управления и ПОУ с общественными организациями, развития наблюдательных, попечительских и других советов.

Следует особо подчеркнуть, что важным фактором успешного развития региональных систем является широкое общественное участие работодателей, образовательного сообщества, населения в этих процессах. Одно из основных условий такого участия – «прозрачность» деятельности регионального органа управления образованием (профессиональным образованием), полнота и доступность информации для всех социальных партнеров системы профессионального образования. Именно поэтому, получаемая в рамках мониторинговых исследований информация о состоянии и тенденциях развития региональных систем, ПО должна быть представлена основным заказчикам и потребителям, социальным партнерам профессионального образования. Формат представления мониторинговой информации определяется особенностями готовности различных целевых групп к восприятию такого рода текстов: публичный аналитический доклад – для заинтересованных «непрофессионалов», серия популярных статей в СМИ – для «обывателей» (в хорошем смысле этого слова), брошюра с более обстоятельным и изложением выявленных фактов и закономерностей – для педагогического сообщества и т.д.

3.3. Производство. Оценки не формализованы. Процесс развивается за счет развития социального партнерства с предприятиями, союзами работодателей, предпринимателей, с торгово-промышленными палатами и т.д.

Приоритет **соответствия профессиональных образовательных результатов региональной системы ПО перспективам экономического развития региона** может оцениваться по двум основным критериям:

количественного соответствия объемов подготовки рабочих и специалистов в системе ПО в разрезе профессий, специальностей и уровней профессионального образования актуальной и перспективной профессионально-отраслевой структуре развивающейся экономики региона;

качественного соответствия образовательных результатов региональной системы ПО (в профессионально-квалификационном разрезе) требованиям рабочих мест в экономике региона.

Специфика второго приоритета сопряжена с выбором концептуальной модели оценки, определяемой подходом к регулированию кадрового спроса и предложения на национальном уровне.

По критериям, выделенным для приоритета **соответствия региональных систем ПО перспективам экономического развития региона**, целесообразной является внешняя оценка со стороны основных заказчиков ПО – работодателей. Очевидно, что работодатели, как основные заказчики профессионального образования, должны участвовать в постановке целей обучения, процессе обучения, а также оценке его результатов (если отсутствует процедура независимой сертификации, то хотя бы в составе государственных экзаменационных и аттестационных комиссий).

В этих условиях при планировании и осуществлении по результатам мониторинга системы ПО конкретных управленческих действий целесообразно ориентироваться на косвенные показатели степени соответствия качества подготовки требованиям работодателей региона. Это условие может быть реализовано, если в регионах будут в наличии среднесрочные прогнозы кадровых потребностей развивающейся экономики в профессионально-отраслевом (объемы подготовки) и профессионально-квалификационном (качество подготовки) разрезах.

С середины 90-х гг. прошлого века в отдельных регионах России прогнозирование кадрового обеспечения было функционально закреплено в структурах региональных органов по труду и занятости, однако в связи с упразднением Федерального министерства труда и социального развития организационные структуры региональных правительств претерпели аналогичные изменения, и, как правило, эта функция сегодня на государственном (региональном) уровне не реализуется.

В условиях высокой динамики современных рынков труда ключевыми показателями при оценке эффективности деятельности системы профессионального образования становится ее способность к адаптации, ориентация на заказчика и клиента, гибкость (модель «образование как открытая система»). В соответствии с выбранной моделью оценки, сформированные группы показателей и индикаторов отражают:

- наличие инфраструктуры региональной системы ПО рыночного типа, которая обеспечивает целевую ориентацию системы ПО на территориальные рынки труда;

- гибкость региональной системы ПО, формируемую определенным набором внутренних характеристик системы, обеспечивающих ее вариативность как условие удовлетворения различных образовательных запросов клиентов;

- мобильность региональной системы ПО как способность системы оперативно перестраиваться в соответствии с запросами рынка труда, других заказчиков/клиентов;

- целевую установку основных образовательных программ ПО на развитие личностных ресурсов адаптации выпускников системы ПО на региональном рынке труда;

- участие работодателей региона в постановке целей, реализации образовательных программ и оценке образовательных результатов региональных систем ПО.

Если гибкость региональной системы ПО является характеристикой, которая позволяет говорить о потенциале системы в свете перспективы изменений под влиянием спроса, то мобильность региональной системы ПО демонстрирует степень реализации этого потенциала, т.е. способность системы ПО перестраивать свою работу в соответствии с внешним запросом. В случае если приоритетом региональной образовательной политики выступает социальная функция системы ПО в частности, особенно, это касается подсистемы НПО, учитываются, в основном, образовательные запросы самих учащихся или потенциальных абитуриентов системы. При экономической (рыночной) ориентации развития системы ПО внешний запрос позиционируется через «фигуру» работодателя. Но в любом варианте мобильность от-

слеживается через показатели оперативности реагирования системы на внешние изменения.

Степень мобильности системы ПО, в первую очередь подсистемы НПО, оценивается по числу «коротких» (до года) образовательных программ, удельному весу программ для взрослого населения в «портфеле» образовательных программ учреждения профессионального образования, количеству программ повышения квалификации персонала предприятий региона, реализуемых по заявкам работодателей и т.д.

Доля «коротких» (до года) образовательных программ ПО в совокупности всех реализуемых программ – это показатель, характеризующий динамику «оборачиваемости» контингента. Очевидно, что чем меньше период между «входом» в образовательное учреждение и «выходом» рабочего, специалиста на рынок труда, тем точнее под конкретные условия рабочих мест можно подготовить выпускника. Дальнейшая более углубленная и специализированная его профессионализация должна проходить в режиме постоянного повышения квалификации, переподготовки в соответствии с конъюнктурой спроса на определенное качество профессионального образования.

3.4. Личность. Оценка как таковая со стороны населения отсутствует. Необходим «внешний мониторинг качества» профессионального образования.

Приоритет **доступности образовательных программ ПО** рассматривается с точки зрения количественного и качественного соответствия предложения образовательных услуг ПО запросам потребителей, среди которых: выпускники 9-х и 11-х классов общеобразовательных школ, имеющие образовательный запрос на образовательные программы начального и среднего профессионального образования. А также учащиеся и выпускники УНПО, имеющие образовательный запрос на образовательные программы СПО и ВПО, студенты и выпускники УСПО на образовательные программы ВПО. Кроме того, система профессионального образования, в первую очередь подсистема начального профессионального образования несет на себе бремя социальной функции, подбирая детей в возрасте до 14–15 лет, выброшенных из общеобразовательной школы и обучающихся в УНПО в так называемых «профорientационных центрах» по программам основной школы. Поэтому система ПО должна рассматриваться не только как ресурс социально-экономического развития региона, но и позиционируется в формате органов «соцзащиты»: как «социальный приют» для подростков группы риска и других социально-обедненных категорий населения как обеспечивающая максимально полное удовлетворение разнообразных образовательных и социальных (стипендии, горячее питание и т.д.) запросов потребителей услуг ПО.

Следует отметить, что в условиях приоритета экономической функции региональной системы ПО ее социальная функция тоже реализуется, причем даже более эффективно, поскольку ничто так хорошо не «защищает» молодого человека на рынке труда, как востребованная и обеспечивающая достойное качество жизни профессия. Кроме того, одной из оценок деятельности ПО являются показатели, насколько семьям с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) обеспечена возможность выбора условий освоения программ ПО, соответствующих типу физических и интеллектуальных ограничений молодого человека. Доступность ПО для такой категории

молодежи можно оценивать как удовлетворительную в случае, когда в регионе обеспечены условия и для интегрированного обучения молодых людей с ОВЗ, и по специализированным программам в спецгруппах. Идеальный вариант доступности образовательных программ ПО для молодежи с ОВЗ реализуется, когда во всех без исключения учреждениях системы ПО в общих группах обучаются отдельные учащиеся этой категории.

Гибкость как характеристику системы ПО демонстрируют показатели внутренних адаптационных возможностей организации учебного процесса, обеспечивающей удовлетворение различных образовательных потребностей обучающихся. Они описывают возможности системы в части реагирования на изменение запросов обучающихся. Адаптационный потенциал региональной системы ПО обеспечивает условия для эффективной реализации различных «образовательных маршрутов» в процессе профессионализации обучающихся, позволяет формировать содержание образования под конкретного клиента системы на основе модульной компоновки учебных курсов и программ. Такое состояние системы достигается вариативностью организационных форм и образовательных технологий освоения содержания образования, диверсификацией основных и дополнительных образовательных программ и т.д.

Далее, целевая установка основных образовательных программ ПО на развитие личностных ресурсов для адаптации выпускников системы ПО на региональном рынке труда задается (может задаваться) совокупностью следующих организационно-педагогических факторов:

- дополнением содержания профессионального образования учебными курсами по эффективному поведению на рынке труда;
- развитию ключевых компетенций учащихся и студентов, формированию способности к самозанятости, открытию собственного дела (спецкурс «Основы предпринимательства»);
- целевые стажировки на предприятиях малого бизнеса и др.;
- получение обучающимися в процессе обучения дополнительных (резервных) профессиональных компетенций, смежных (страхующих) профессий и т.д.

Дополнительное «наращивание профессиональных компетенций» и достижения широкопрофильной подготовки позволит выпускнику соответствовать большому количеству рабочих мест на рынке труда, то есть повысит его конкурентоспособность. Очевидно, что компенсировать недостаток рабочих мест на рынке труда можно, в том числе, через трудоустройство в режиме самозанятости, когда выпускник начинает работать индивидуальным частным предпринимателем, занимается ремесленным трудом (без образования юридического лица), создает малое предприятие. В системе ПО целесообразно обеспечить необходимую подготовку учащихся, студентов к решению организационных, правовых и других задач ведения предпринимательской деятельности.

Отдельный вопрос – удовлетворенность полученным образованием выпускников ПО по прошествии определенного времени. Эта информация может быть получена посредством социологических опросов в рамках мониторинга профессионального образования.

3.5. Система образования. Оценки не формализованы. Имеют место лишь отдельные случаи взаимодействия ОУ между собой и, соответственно, взаимооценок.

Для общеобразовательных школ существенными являются следующие оценки деятельности системы ПО.

1. Рейтинг учреждений ПО по различным критериям качества образования для организации обучения в профильной старшей школе.

2. Информация о сети учреждений профобразования, реализующих программы профессионального образования, и условиях предоставления образовательных услуг.

3. Рейтинг учреждений системы профессионального образования с точки зрения гарантии эффективного трудоустройства.

4. Рейтинг учреждений системы профессионального образования с точки зрения гарантий безопасности и комфортности условий обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Будущее наступает чрезвычайно стремительно. Оно – в изменениях политики и экономики, культуры и социальной сферы, в изменении индивидуальных и общественных отношений, в изменении идеальных моделей образа жизни и ее стандартов. К встрече с будущим надо готовиться. И надо готовить это будущее. В том числе, и, в первую очередь, готовить систему образования для этого будущего. **Именно образованию в современном обществе принадлежит ключевая роль.**

Новое общество, в котором знания становятся **капиталом** и главным **ресурсом** экономики, предъявляет новые жесткие требования как к общеобразовательной, так и к профессиональной школе. Общество, в котором преобладают интеллектуальные работники, предъявляет новые и еще более жесткие требования к социальной деятельности и социальной ответственности людей. Сегодня необходимо заново осмысливать, что такое образованный человек.

Прежде всего, наличие множества сложных технических систем, даже на уровне быта, требует особого образовательного ресурса для их освоения. В технологических системах завтрашнего дня – быстрых, подвижных и саморегулирующихся – машины будут иметь дело с потоком физических материалов; люди – с потоком информации. Машины будут выполнять рутинные задачи; люди – интеллектуальные и созидательные. Машины и люди вместо концентрации на гигантских заводах и фабриках в городах будут разбросаны по всему миру, связанные между собой почти мгновенной связью. Работа людей перенесется с фабрик и из массовых офисов в общества и дома. Технология завтрашнего дня требует не миллионов поверхностно начитанных людей, готовых работать в унисон на бесконечно монотонных работах, не людей, которые выполняют указания не моргнув глазом, сознавая, что цена хлеба – это механическое подчинение власти. Но людей, которые могут принимать критические решения, которые могут находить свой путь в новом окружении, которые достаточно быстро устанавливают новые отношения в быстро меняющейся реальности.

Также атрибутом образования новой школы является способность эффективно осваивать огромные массивы информации и успешно действовать в максимально неопределенной (в самых разных смыслах) экономической, технологической, производственной и т.п. ситуации.

Коммуникативная революция конца XX в. многократно увеличила скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамику экономических, культурных, политических явлений. Отражением этого является тот факт, что в современном обществе смена специальностей, профессии, работы все чаще происходит несколько раз на протяжении жизни конкретного человека. Все слишком быстро устаревает. Человек постоянно, вновь и вновь оказывается перед новым *выбором* и ему снова и снова надо принимать решение. Да и сам он все чаще жаждет нового, обыденность угнетает его. Он жаждет *творчества*, а не обыденности. Самостоятельность и решительность становятся необходимыми качествами человека. Необходимость быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном пото-

ке, быстро принимать решения и организовывать их воплощение приводят к новому социальному заказу к образованию.

Динамичное, постоянно меняющееся общество должно и образование иметь столь же динамичным. Это свойство формулируется понятием *непрерывного образования*. Если раньше в эпоху индустриализма человек учился 10–15 лет, чтобы потом всю жизнь работать на выбранном (или назначенном ему) месте, то теперь полученное образование устаревает настолько быстро, что переучиваться надо постоянно. Непрерывность – одна из черт нового образования.

Современное общество требует людей, у которых как бы «будущее в крови». Знание становится все более смертным. Сегодняшний факт завтра становится заблуждением. Это не возражение против изучения фактов или данных – совсем нет. Однако школа завтрашнего дня должна давать не только информацию, но и способы работы с ней. Школьники и студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться.

Новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать информацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто «не научился учиться». Индивидуум завтрашнего дня будет иметь дело с еще более жесткими переменами, чем мы сегодня. Для образования задача ясна: его прямой обязанностью должно стать повышение способности человека справляться с той скоростью, с которой он может приспособиться к реальным изменениям. И чем больше скорость изменения, тем большее внимание должно быть посвящено распознаванию образов будущих событий.

Новая эра требует *широты взглядов*, интеграции наук, осмысления любой проблемы целиком – независимо от того, какие в ней заключены аспекты: биологические или материаловедческие, энергетические или медицинские. Специфика современных технологий заключается в том, что ни одна теория, ни одна профессия не могут покрыть весь технологический цикл. Сложная организация больших технологий приводит к тому, что бывшие профессии обеспечивают лишь одну-две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы. Нужны не только «предметники»: специалисты по турбинам, автомобилям, компьютерам. Сегодня главный дефицит – «проблемники». Конечно, это будет невероятно трудный – трудный не столько организационно, сколько психологически – творческий поворот. Технологический подход требует от любого участника трудового процесса понимания и учета влияния самых разных факторов, ранее для него «посторонних».

Человеку теперь надо быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда. Для этого надо уметь работать с информационными потоками, уметь анализировать происходящее вокруг, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т.д. Высокая динамика экономических процессов и высокая текучесть рынка труда породили такую форму организации производственного процесса как *проектная деятельность*. Работники

объединяются для реализации определенного проекта, после его реализации трудовой коллектив распадается, а отдельные участники перетекают в другие проекты уже в рамках других трудовых коллективов. Такой тип организации труда требует умения работать в команде, зачастую разнородной, *коммуникабельности*, толерантности, навыки самоорганизации, умения самостоятельно ставить цели и достигать их.

Также возникла необходимость в том, что центры принятия решений должны оказаться ближе к рыночному пространству и производственным коллективам – в реорганизации систем управления производством. Отсюда такое явление как делегирование полномочий вниз, опора на *самоорганизацию* работников и команд. Это требует от работников самостоятельного принятия решений и способности нести ответственность за эти решения. Все перечисленное – качества не исполнителя, а автора общественной жизни.

Кроме того, развитие *коммуникации* выделяет в качестве группы необходимых требований к новому образованию развитие методик обучения различным языкам, компьютерной грамотности и текстовой культуры (умение понимать текст, анализировать его, оформлять свои мысли в виде текста).

Таким образом, если кратко сформулировать что такое образованность сегодня – это способность *общаться, учиться, анализировать, проектировать, выбирать и творить.*

Эти тенденции авторский коллектив и стремился отразить в книге. В то же время необходимо учитывать, что профессиональная педагогика как наука находится еще в стадии своего становления и развития, многие проблемы еще не получили отражения в научных исследованиях или находятся в стадии разработки. Но это уже будет материал для следующих изданий.

РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. **Вульфсон Б.Л.** Стратегия развития образования на западе на пороге XXI века. – М.: Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
2. Высшее образование в России: Очерк истории до 1917 года / *Под ред. В.Г. Кинелева.* – М.: НИИ ВО, 1995. – 352 с.
3. **Деражне Ю.Л.** Профессиональная карьера: Учебно-методическое пособие. – М.: Из-во ИТИП РАО, 2008.
4. **Зеер Э.Ф.** Психология профессий. – Екатеринбург, 1996.
5. **Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.** Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М., 2005. – 216 с.
6. **Ибрагимов Г.И.** Формы организации обучения. – Казань, 1994.
7. История профессионального образования в России. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. – 672 с.
8. **Колясникова Л.В.** Диагностическое обеспечение образовательного процесса: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 152 с.
9. **Левитес Д.Г.** Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.; Воронеж, 2003. – 320 с.
10. **Ломакина Т.Ю., Возиков В.Г., Слюсаренко В.А.** Формирование различных моделей интеграции начального, среднего и высшего профессионального образования: Учебное пособие. – М.: ГОУ Московский колледж архитектуры и строительных искусств, 2002. – 156 с.
11. **Ломакина Т.Ю.** Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. – 221 с.
12. **Леднев В.С., Кубрушко П.Ф.** Производственное обучение: Учебно-практическое пособие. – М.: Изд-во Моск. гос. Ун-та печати, 2001. – 100 с.
13. **Леднев В.С.** Научное образование. – М.: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2001. – 45 с.
14. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации: Рекомендации / *О.Ф. Батрова, В.И. Блинов, И.А. Волошина [и др.]* – М.: Федеральный институт развития образования, 2008. – 14 с.
15. **Новиков А.М.** Постиндустриальное образование. – М., 2008. – 136 с.
16. **Новиков А.М.** Профессиональное образование России / Перспективы развития. – М., 1997.
17. **Новиков А.М.** Российское образование в новой эпохе. – М.: Эгвес, 2000.
18. **Новиков А.М., Новиков Д.А.** Образовательный проект: методология образовательной деятельности. – М.: Эгвес, 2004.
19. **Новиков Д.А.** Теория управления организационными системами. 2-е изд. – М.: Физматлит, 2007.
20. **Новиков Д.А.** Введение в теорию управления образовательными системами. – М.: Эгвес, 2009. – 156 с.
21. **Новиков Д.А., Глотова Н.П.** Модели и механизмы управления образовательными сетями и комплексами. – М.: Институт управления образованием РАО, 2004.
22. Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. труд. / *Отв. ред. Е.В. Ткаченко.* – Екатеринбург, вып. 1, 1995, вып. 2, 1996.

23. **Попков В.А., Коржуев А.В.** Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения. – М.: МГУ, 2000. – 432 с.
24. Профессиональная педагогика: Учебник. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999.
25. Профтехобразование России. Итоги XX века и прогнозы: В 2-х тт. / *Научн. редактор И.П. Смирнов.* – М., 1999. Т.1.
26. **Романцев Г.М.** Теоретические основы высшего рабочего образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 333 с.
27. **Сериков В.В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М., 1999. – 272 с.
28. **Смирнов И.П.** Человек. Образование. Профессия. Личность. – М., 2002.
29. **Татур Ю.Г.** Образовательная система России: высшая школа. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов; Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 1999. – 278 с.
30. **Тенгурина Л.З.** История профессионально-педагогического образования. – М., 1998.
31. **Ткаченко Е.В., Глазунов А.Т.** Базовое профессиональное образование. Проблемы регионализации и развития. – Чебоксары, 2001.
32. **Федоров В.А.** Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика.– Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001.– 330 с.
33. **Ховов О.Б.** Непрерывное образование за рубежом и в России. – М.: «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2005. – 116 стр.
34. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х тт. / *Под ред. С.Я. Батышева.* – М., 1999.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебник

Редакционная коллегия:

Новиков А.М.

Яковлева М.Б.

Замосковная Н.В.

Технический редактор *А.А. Чугунов*

Корректор *О.А. Соловьева*

Подписано в печать 28. 12. 2009 Формат 70х100/16.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Гарнитура «Гаймс» Усл. печ. л. 28,5 Уч.-изд. л. 59

Тираж 500 экз. Заказ №

Лицензия ЛР № 070711 от 17.01.1997.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ДПК
М.О., г. Домодедово, Каширское шоссе, д. 4, стр. 1