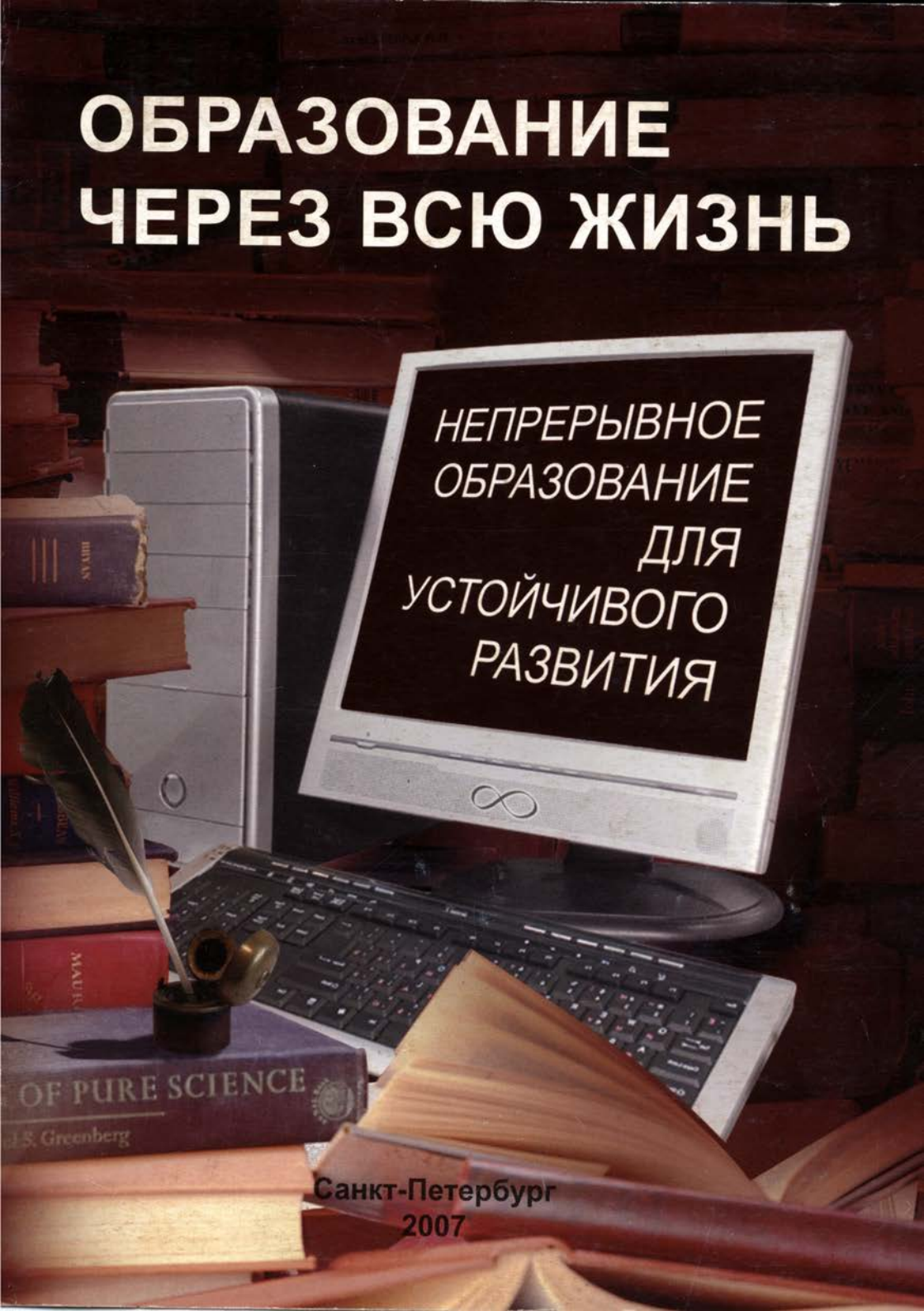


ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ

A photograph of a computer setup on a desk. A silver monitor is the central focus, displaying white text on a black background. In front of the monitor is a black keyboard. To the left of the keyboard, a quill pen sits in a small dark inkwell, which is placed on top of a stack of books. One book in the stack has the title 'OF PURE SCIENCE' and the author 'J.S. Greenberg' visible. The background is filled with more books, suggesting a library or study environment.

НЕПРЕРЫВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ
УСТОЙЧИВОГО
РАЗВИТИЯ

Санкт-Петербург
2007

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБЪЕДИНЁННЫХ НАЦИЙ
ПО ВОПРОСАМ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И КУЛЬТУРЫ**
СОВЕТ МИНИСТРОВ СЕВЕРНЫХ СТРАН
(Информационное бюро в Санкт-Петербурге)
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА
МИРОВАЯ АКАДЕМИЯ НАУКИ О ПРОИЗВОДИТЕЛЬНОСТИ

**ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ:
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ:
ТРУДЫ МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
В ОБЛАСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

ТОМ 5

Под научной редакцией
Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова

Санкт-Петербург
Alter Ego
Новая Альтернативная полиграфия
2007

УДК 37.31

ББК 60.55

Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: Труды международного сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития. Т. 5-й / Под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова; Состав. Н. А. Лобанов. - СПб.: Alter Ego (Новая Альтернативная полиграфия), 2007. - 444 с.

ISBN 978-5-903481-02-6

В настоящей книге представлен опыт международного сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития. Вот уже пятый год подряд, в первых числах июня, в Ленинградском государственном университете имени А. С. Пушкина собираются педагоги-экспериментаторы, ученые, практические работники, чтобы обсудить не только собственные проблемы непрерывного образования, но и вклад этой формы образования в теорию и практику устойчивого развития, педагогические и социальные механизмы гражданского, экологического и социального воспитания молодежи, отвечающие вызовам времени, важнейшим из которых является коллективное обеспечение локального и глобального устойчивого развития. В явной или не в явной форме все авторы единодушны, что непрерывное образование оказывает позитивное влияние на качество образовательного процесса, на поддержание на протяжении всей трудовой жизни необходимого и достаточного уровня профессиональных знаний и умений, на качество жизни и через эти социальные, педагогические и экономические механизмы влияет на устойчивое развитие отдельных стран и мирового сообщества в целом. На страницах книги выступают ученые и специалисты из Беларуси, Дании, Индии, Киргизии, Латвии, Литвы, России, Украины, Республики Узбекистан, Республики Казахстан, США, Швеции, Шри-Ланки, Финляндии.

Труды международного сотрудничества представляют интерес для российских и зарубежных преподавателей вузов, учителей, организаторов образования, а также для научных работников, аспирантов, студентов гуманитарного и естественнонаучного профиля. 5-й том Трудов международного сотрудничества будет издан и на английском языке.

ISBN 978-5-903481-02-6

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2007

© Авторы

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ - ЭТО КЛЮЧ К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ: ПРЕДИСЛОВИЕ

Стремление человека к образованию на протяжении всей жизни было всегда проявлением свободы его воли и выражало его экзистенциальные представления о собственном назначении (предназначении) в этой жизни. На протяжении нескольких тысячелетий феномен непрерывного образования развивался как персонифицированная неинституциональная форма самообразования, и только в середине прошлого столетия оно «шагнуло» из области индивидуальной потребности в область общественной потребности. Как общественное явление оно получило определенное признание со стороны прогрессивной части населения и правовую поддержку международных организаций и, прежде всего, - ЮНЕСКО, а также со стороны многих правительств.

Гносеологическими истоками современного процесса непрерывного образования являются: (а) исторически сложившаяся традиция в образовании - непрерывное самообразование неформализованной социальной группы, представляющей интеллектуальную элиту общества; (б) осознание на государственном уровне необходимости постоянного поддержания (по крайней мере, на протяжении нормативного срока трудовой деятельности человека) некоторого уровня профессиональных знаний работника как потенциального условия его эффективной работы; (в) осознание индивидом (гражданином) потребности в непрерывном повышении своего профессионального знания как

к8038 Тс 0 Tw 0.001 -13.2 7.1843 252.9745н

сложились объективные условия для возникновения Первой мировой реформы образования, предопределившей развитие образования в XXI столетии: образование на протяжении всей жизни.

Человечество возлагает большие ожидания на практическое осуществление этой реформы. И, возможно, в ряду этих ожиданий - увеличение продолжительности жизни, победа над болезнями, которые ныне считаются неизлечимыми, глобальное преодоление барьера бедности и многое другое, что уменьшит в будущем страдания людей и сделает их жизнь на планете более социально благополучной. Но будущего может и не быть, если политическая, экологическая, экономическая и социальная неустойчивость на планете сохранится в ближайшем будущем. Вот почему ЮНЕСКО, правительства многих государств, правительственные и неправительственные организации, миллионы людей на планете связывают многие проблемы устойчивости с непрерывным образованием. Именно этой проблеме и посвящена эта книга.

Мы благодарим всех, кто прислал для этой книги свои размышления о месте и роли непрерывного образования для устойчивого развития, кто поделился своим опытом практического осуществления концепции ЮНЕСКО, кто на своём рабочем месте в меру своих профессиональных знаний и физических сил создаёт микротерритории устойчивого развития. Одной из таких микротерриторий является Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, который совместно с учёными и практическими работниками в пятый раз проводит международную конференцию «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития».

Научные редакторы:

Николай Андреевич Лобанов и Вячеслав Николаевич Скворцов

ТРАДИЦИОННЫЕ И НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

**А. Н. Абд рахманова, Д. А. Жунисбекова,
Л.Т. Искакова, М.О. Мусабеков**

Кардинальное изменение приоритетов целей обучения потребовало обновления содержания и методов преподавания математики в начальной школе. Новое содержание математического образования сориентировано, главным образом, на формирование культуры и самостоятельности мышления младших школьников, элементов учебной деятельности средствами и методами математики. Специфика современного этапа совершенствования урока состоит в том, что в новых условиях показатели эффективности основной формы организации обучения определяются конечными результатами урока и системы уроков, уровнем овладения учащимися научными знаниями, сформированноеTM и развития у них умений и навыков, познавательных интересов, мировоззрения и нравственного поведения. Использование более совершенных технологий обучения влечет за собой поиск более совершенных и удобных форм организации учебной деятельности школьников разного возраста, не нарушающих существующий режим урочной системы, но принципиально меняющих его содержательную и процессуальную стороны.

Педагогическую деятельность в системе сочетания традиционного и нетрадиционного обучения можно смело отнести к инновационной творческой деятельности. Большинство учителей значительную часть своей педагогической жизни работали в рамках традиционной школы, поэтому воспринимают систему традиционного и развивающего обучения как определенное нововведение. Новой общеобразовательной системе для работы необходим учитель «нового типа». Основной задачей такого учителя является не передача знаний учащимся, а организация самостоятельной деятельности учащихся по овладению способами анализа и обобщения учебного материала.

В ходе сочетания традиционного и нетрадиционного занятий характер межличностных связей (ученик-учитель) значительно обогащается, что положительно сказывается на результатах обучения и личности ученика. Воздействие на каждого конкретного ученика осуществляется посредством обучающей и организующей деятельности, средством реализации которой является общение. Поощрение и порицание учащихся в ходе таких занятий происходит в доброжелательной деловой атмосфере.

ре общения. Общение на таких занятиях, прежде всего, выполняет роль взаимопомощи, коррекции и оценки. Эмоциональный контакт способствует повышению мотивации обучения, повышению уровня коммуникативной культуры. Ниже (в табличной форме) приведены характеристики основных признаков сочетания традиционных и нетрадиционных технологий обучения:

Компоненты педагогического процесса	Доминирующее содержание
Цель обучения	Вооружение учащихся знаниями, умениями, навыками + общее развитие учащихся, овладение способами учебной деятельности
Содержание обучения	Примеры, факты, аргументы, тексты + обобщение закономерности, теории, правила и понятия
Формы обучения	Групповые, индивидуальные, фронтальные + совместная учебная деятельность, коллективный способ обучения
Методы обучения	Словесные, наглядные, практические + проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский (мозговой штурм) методы
Контроль, оценка	Контроль, оценка учителем результатов обучения + самоконтроль, самооценка
Мышление	Эмпирическое + теоретическое
Взаимоотношения учителя и ученика	Субъект-объектное отношение + сотрудничество, кооперация

На эффективность традиционных и нетрадиционных технологий обучения влияет сочетание форм коллективной, групповой, парной и индивидуальной работы. Однако, какая бы форма ни была реализована на занятии, ее эффективность состоит в следующем: организовать общение группы, содержанием которого являются новые знания, а результатом - развитие каждого субъекта этого общения.

Изложенное позволяет сделать вывод: эффективность сочетания традиционных и нетрадиционных технологий обучения и активизация обучения на уроках с применением нетрадиционных технологий обучения связаны с формированием позитивной мотивации к учению и определением зависимости повышения уровня знаний, умений и навыков младших школьников от применяемых педагогических технологий.

МОДЕЛЬ СОДЕРЖАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ СЕЛЬСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**А. Б. Абибулаева, Ж. Н. Абдрахмнов,
К. М. Арымбаева, Д. А. Жунисбекова**

Одной из актуальных методологических проблем педагогической науки является поиск и определение оптимальной цели воспитания. Моделируя процесс формирования основ экономического воспитания учащихся начальных классов в сельской общеобразовательной школе, мы выделяем его главную особенность: ориентирование на выбор необходимой селу профессии. В ходе своих исследований мы основывались на концепции ценностного ориентирования личности, разработанной профессором Г. К. Нургалиевой.

Осмысление сущности процесса экономического воспитания в начальной школе с ориентацией на выбор профессии, нужной для развития села, невозможно без обоснования процесса интериоризации объективных экономических ценностей в личностнозначимые. Начальная школа, призванная заложить основы экономического образования и воспитания, имеет потенциальные возможности для ориентирования младших школьников на выбор профессии в соответствии с их индивидуальными особенностями.

На становление личности младшего школьника большое влияние имеют те отношения, в которые он вступает со взрослыми и сверстниками. У него формируются навыки общественного поведения (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.). Младший школьный возраст имеет большие возможности для формирования нравственных качеств и положительных черт характера. Дети очень доверчивы, склонны к подражанию. Авторитет учителя для них непререкаем. При разумной организации деятельности у младших школьников можно развить такие качества, как инициативность, самостоятельность, трудолюбие, культуру поведения, активность. Результатом экономического воспитания является экономическая воспитанность, о которой свидетельствует наличие экономического сознания, способность к эмоциональному переживанию, устойчивость положительных привычек, культура отношений в условиях детского коллектива. У учащихся начальных классов необходимо вырабатывать силу воли, умение регулировать свое собственное поведение в деятельности, в которой присутствуют элементы хозяйствования и экономической деятельности.

Таким образом, модель формирования основ экономического воспитания учащихся начальных классов сельской школы позволит учителю обеспечить экономическое воспитание младших школьников при помощи современных достижений научно-технического прогресса в экономической сфере.

РОЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ РЕБЕНКА

А. Б. Абибулаева, Г.Т. Малгайдарова

При оценке любого вида человеческой деятельности обычно исходят из некоторого идеала, нормы. В воспитательной деятельности, по-видимому, такой абсолютной нормы не существует. Мы учимся быть родителями, так же, как учимся быть мужьями и женами, как постигаем секреты мастерства и профессионализма, Родители составляют первую общественную среду ребенка. Личности родителей играют существеннейшую роль в жизни каждого человека. Специфика чувств, возникающих между детьми и родителями, определяется главным образом тем, что забота родителей необходима для поддержания самой жизни ребенка, а нужда в родительской любви - поистине жизненно необходимая потребность маленького человеческого существа. Любовь каждого ребенка к своим родителям беспредельна, безусловна, безгранична. Причем, если в первые годы жизни любовь к родителям обеспечивает ребенку жизнь и безопасность, то, по мере взросления, родительская любовь все больше выполняет функцию поддержания и безопасности внутреннего, эмоционального и психологического мира человека. Родительская любовь - источник и гарантия благополучия, поддержки телесного и душевного здоровья ребенка. Именно поэтому первой и основной задачей родителей является создание у ребенка уверенности в том, что его любят и о нем заботятся.

Однако не так редки случаи, когда дети, повзрослев, утрачивают эмоциональные связи с самыми близкими им людьми. Известно, что за трагедией подросткового алкоголизма и подростковой наркомании часто стоят нелюбящие своих детей родители. Главное требование к семейному воспитанию - это требование любви. Ребенок должен быть уверен в родительской любви независимо от своих сегодняшних успехов и достижений. Только при уверенности ребенка в родительской любви возможно правильное формирование его психического мира, только на основе любви можно воспитать нравственное поведение, только любовь способна научить любви.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ И ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Н. Н. Азизходжаева

Республика Узбекистан на современном этапе идёт по пути совершенствования системы непрерывного образования. «Национальная программа по подготовке кадров» и закон «Об образовании» поставили кардинальную задачу по подготовке конкурентоспособных кадров. Стратегия создания и развития целостной системы подготовки кадров предусматривает обеспечение потребности общества и государства в высококвалификационных и конкурентоспособных специалистах.

Опыт подготовки специалистов в США, Германии, Японии, Франции, Англии и других промышленно и интеллектуально развитых стран показывает, что важнейшая задача образования заключается в тренировке интеллекта и логического мышления. В решении этой задачи особая роль отводится самостоятельной работе обучающихся, которая развивает навыки самообразования, необходимые специалисту для совершенствования профессионального, духовного и культурного развития.

В решении проблемы ускоренного подъёма образовательного уровня населения Республики Узбекистан особое место принадлежит системе повышения квалификации и переподготовки кадров. Новое поколение конкурентоспособных специалистов должно уметь ставить и решать задачи на перспективу, обладать высокой культурой мышления, самостоятельно ориентироваться в научно-технической и общественно-политической информации.

Реформирование системы повышения квалификации и переподготовки кадров проводится с учётом проводимых в республике социально-экономических преобразований и предусматривает создание необходимых социальных, экономических, правовых и психолого-педагогических условий для мобильной переподготовки специалистов. В процессе реформирования создаётся ориентированная на рынок система образовательных услуг, способная обеспечить мотивацию работникам к постоянному углублению и обновлению своих профессиональных знаний, умений и навыков с учётом потребностей рынка труда, личности, государства и общества. Организация повышения квалификации требует сравнения требований обобщённой модели и фактического уровня квалификации преподавателя. На основе такого сравнения должен определиться объём и содержание повышения квалификации. Система повышения квали-

фикации и переподготовки преподавателей должна опираться на современную гуманистическую парадигму высшей школы, которая объявляет человека высшей ценностью на земле и выдвигает новый подход к решению проблем изменения отношения человека к природе, к обществу и к самому себе. Гуманистический подход в концепции повышения квалификации рассматривает роль науки и техники в качестве важного и необходимого средства развития человечества. Достижения в области науки и техники оцениваются в широкой гамме систем: «Человек и мир», «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и человек». В теоретическом плане современная парадигма повышения квалификации опирается на социальные ориентиры образовательной системы и, прежде всего, - на высокую компетентность личности. Социальный и научно-технический прогресс требует подготовки кадров высокой и сверхвысокой квалификации, необходимой для освоения передовых технологий и наукоёмких производств. Получаемое в этих условиях образование призвано помочь осуществить жизненное и профессиональное самоопределение личности.

В условиях рыночной экономики возрастают требования к социальной и профессиональной мобильности личности, способной при необходимости быстро менять профессию, осваивать новые социальные роли и функции. В процессе реализации гуманистической парадигмы повышения квалификации основополагающими условиями являются демократизация образования, гуманизация образования и интеграция образования. Демократизация выступает ведущей идеей стратегии повышения квалификации и определяет направленность форм повышения квалификации. Целью демократизации системы повышения квалификации является личность, формируемая на основе демократических принципов. Реализация проблемы гуманизации в системе повышения квалификации требует формирования новой позиции личности преподавателя, новой стратегии взаимодействия преподавателей и студентов. Новая парадигма повышения квалификации основывается на категориальных структурах мышления и интеграции знаний. При новых подходах к содержанию повышения квалификации главной задачей становится формирование глобального мышления.

Новые подходы к системе повышения квалификации предусматривают разработку целостной системы использования педагогических технологий. Необходимо разработать активные формы обучения. Выбор форм и направлений повышения квалификации должны осуществляться в соответствии с проводимой диагностикой уровня знаний, умений

и навыков каждого преподавателя. Профессиональная и научно-исследовательская подготовка преподавателей основывается на интеграции образования, науки и производства. Длительность повышения квалификации определяется индивидуальным подходом к профессиональному, педагогическому и научно-исследовательскому уровням квалификации преподавателей. Заочная форма повышения квалификации предполагает опору на развитую инфраструктуру дистанционного обучения с использованием электронных технологий.

На основе педагогических технологий разрабатываются новые подходы к стажировке молодых специалистов и их работе под руководством опытных преподавателей-наставников.

Эффективность системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров обеспечивается научной концепцией, в которой разработаны теоретические основы и даны научно-методические рекомендации по ступенчатой организации этой формы дополнительного образования по специальности.

РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р. Алиев, С. Зайнабидинов, Т. Мадумаров

Успех реформ в Республике Узбекистан, строительство нового демократического общества, в первую очередь, зависят от интеллектуального, профессионального и духовного уровня и потенциала подрастающего поколения. Только гармонично развитая личность может стать надёжной опорой демократических преобразований. Понимание этой истины, на которую справедливо указывается во всех документах правительства республики, должно лежать в основе процесса реформирования всех сфер жизни общества, в том числе и образования.

По ходу выполнения национальной программы по подготовке кадров высшей школой достигнуты значительные успехи и накоплен определённый опыт. Следует особо остановиться на внедрении тестовых экзаменов при поступлении в учебные заведения. Этот прием позволяет без вмешательства преподавателей осуществить объективный и справедливый отбор наиболее одаренных и подготовленных молодых людей из нескольких десятков кандидатур. Более десяти лет прошло с момента внедрения тестового приема в учебные заведения республики. За это время высшей школой накоплен достаточный опыт. Одновременно и поступающие накопили свой опыт, приспособились к правилам приёма и находят различные пути успешного преодоления испытаний. Это репетиторство, которое приобретает все большую популярность. Теперь молодежь старших классов или среднеспециальных учебных заведений зубрят только три предмета по избранному направлению. Другой путь сдачи тестов - изготовление различных видов шпаргалок с применением последних достижений техники. Таким образом, если периодически не совершенствовать правила приема и технологии тестирования, то в скором времени будем тестировать репетиторов и умельцев изготовления шпаргалок.

Расширение образовательного пространства, в свою очередь, обязывает профессорско-преподавательский корпус ещё с большей ответственностью относиться к своей работе. Однако в мышлении и практической деятельности некоторой части преподавателей дает о себе знать груз старого, многие пытаются обойтись старым багажом знаний. Следует отметить, что есть категория преподавателей, которая овладела современными педагогическими технологиями и работает с полной отдачей

сил. Поэтому необходим строго дифференцированный подход к оценке деятельности преподавателей.

Идейно-теоретический уровень профессорско-преподавательского состава, высокий профессионализм и духовность, личный пример преподавателя во многом определяют те рубежи, на которые направлена политика правительства в сфере высшего образования. Поэтому всегда был и остаётся ключевым вопрос о самообразовании и повышении квалификации преподавателей. Поскольку эта проблема неразрывно связана с вопросом качества подготовки специалистов, то приобретает актуальность создание научно обоснованной системы повышения квалификации и обмена опытом с ведущими зарубежными странами. Особую остроту приобретает вопрос об организации работ по переподготовке или перекалфикации специалистов в системе непрерывного образования.

С учетом новых обстоятельств, а также глобализации образовательного пространства, необходим решительный переход к индивидуализации учебного процесса, опирающегося на самостоятельную работу студента, переход от системы монолога к системе диалога. Каковы те факторы, которые обусловили в качестве эксперимента ввести в практику новые формы обучения? Во-первых, это технология обучения, применяемая во многих зарубежных странах, где посещение лекций студентами по выбору и свободно. Лектор кратко знакомит студентов со значением и основными направлениями проблемы, остальное время посвящается личному опыту исследователя и творческому раскрытию проблемы. Текст лекции преподавателя сдается в библиотеку, где каждый желающий может с ним ознакомиться. Такая технология дает возможность студенту самостоятельно осмысливать проблему, открывает возможности для самостоятельной творческой работы. Во-вторых, это республиканский опыт подготовки текстов лекций, создание информационно-ресурсных центров электронных версий и, так называемый, блочный метод обучения, который позволяет эффективно использовать приглашенных лекторов и специалистов. Можно констатировать, что создается новый тип взаимоотношений между студентом и преподавателем, где преподаватель становится подлинным наставником молодежи, а учебно-воспитательный процесс приобретает демократический характер. Усилия профессорско-преподавательского коллектива следует направлять на генерацию новых научно-методических идей и разработок, без которых невозможен прогресс в системе высшего образования.

Таким образом, сама жизнь диктует необходимость обучения, требующего активного участия в процессе познания и постижения истины

не только преподавателя, но и студента. Это очень сложный, кропотливый труд, требующий от преподавателя твердых и глубоких знаний, призвания, желания освоить передовые методики обучения. В этой связи высшее образование как фундаментальная основа для подготовки и переподготовки высококвалифицированных специалистов для различных отраслей народного хозяйства приобретает важную роль в системе непрерывного образования.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ЗАДАЧ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Н.Ш. Алметов

В настоящем докладе нами предпринята попытка отстаивать мысль о том, что этнокультурный подход может выступать как действенный механизм решения новых задач, стоящих перед казахской школой на волне отечественных школьных реформ первого и второго десятилетий ХХI в.

Аргументами в пользу данного утверждения служат следующие соображения: (а) история образования и современный педагогический опыт являются доказательством тому, что «всякое, хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным» (С. И. Гессен), и поэтому школьная реформа, пренебрегающая опытом национальной школы, обречена на провал; (б) культуросообразность и гуманизм народной педагогики создают самые благоприятные предпосылки для решения задач гуманизации и демократизации школы, раскрытия духовных и физических возможностей и дарований каждого школьника; (в) не оспаривая диалектичность народной педагогики, можно утверждать о ее относительной стабильности. Поэтому народная педагогика остается мощным средством развития души и тела подрастающего человека (г) этнокультура способна формировать у учащихся целостную этническую картину мира, способствовать патриотическому воспитанию; (д) этнокультурное образование связано с овладением учащимися старшей ступени традиционными видами хозяйствования и ремесел, что благоприятствует созданию системы профильного и профессионально ориентированного обучения школьников и др.

Анализируя массовый опыт реализации образовательных технологий в школьное образование, мы пришли к выводу, что одной из основных причин отклонения результатов использования педагогических инструментов в педагогической практике является недооценка, а порой пренебрежение, этнокультурного фактора. Большинство учителей-предметников, классных руководителей и воспитателей механически «заимствуют» педагогические технологии, которые в других образовательных системах, или средах дали положительные результаты. В то же время, перенимая методики педагогов-новаторов, наши учителя часто не принимают во внимание следующие обстоятельства: во-первых, любая заимствованная педагогическая технология должна быть переработана через призму этнокультуры, приоритетных задач и особенностей националь-

ной школы; во-вторых, адаптацию педагогических технологий обучения и воспитания необходимо понимать как в широком плане, т.е. с позиций воспроизводственного социально-экономического, демографического и иных аспектов, так и в узком, гносеологическом аспекте. Поэтому структурирование, алгоритмизация, стандартизация содержания и способов обучения и воспитания, нацеленные в конечном итоге к осуществлению конкретных практических взаимодействий учителей и учащихся в разных областях их совместной деятельности, необходимо осуществлять с учетом процессов восприятия, представления и воображения, характера внимания, стиля мышления детей того этноса, которые получают образование в национальной школе. Без этого невозможно достичь подлинных позитивных результатов в усвоении учащимися знаний, умений и навыков в формировании социально ценных форм и привычек поведения, ярким примером которого является печальный опыт обучения детей в национальных школах с использованием переводных учебников в советское время.

Таким образом, стратегические задачи развития казахстанской школы еще больше содействуют развитию личности школьников, их социализации, исходя из национальной истории, культуры, традиций, обычаев, менталитета. Этнокультура в ее существующем состоянии, исторической ретроспективе и перспективе становится фундаментальной основой, содержанием новой образовательной и воспитательной системы казахской школы.

ЭЛЕКТРОННЫЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО В УНИВЕРСИТЕТЕ: ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ НЕПРЕРЫВНОЙ УЧЕБЫ

Л. Анусене, Г. Кавалаяускене, Л. Каминскене

Введение. Европейский языковой портфолио (ELP) был разработан и протестирован Отделением современных языков Совета Европы и внедрялся в течение Европейского года языков (2001г.) как инструмент поддержки развития многоязычия. Портфолио стал важной частью обучения языку благодаря большим возможностям: аутентичная оценка знаний и навыков учащихся, их активное участие в процессе оценки, развитие навыков критического мышления. Европейский языковой портфолио для высшего образования (ELPHE) соответствует общим принципам и основным направлениям развития Совета Европы и состоит из трех частей, как и его дополнение в Общей Европейской рамочной программе по языкам (Vosicki, 2003). Однако ELPHE отличается от ELP: он содержит дополнительный проверочный лист, который включает в себя специальное описание лингвистических навыков, требуемых для изучения в секторе высшего образования. Более того, досье ELPHE состоит из Рабочего досье, т.е. примеров отметок прогресса в профессиональной подготовке, а также Досье для представления, состоящего из примеров работы для специальных целей. Самая важная черта как ELP, так и ELPHE - это то, что главная роль отводится поддержке рефлексивного обучения, т.е. самооценке учащегося и определению целей. Существуют три причины привлечения учащихся к самооценке:

(а) это обучение, направленное на учащегося;

(б) самооценка - это неотъемлемая часть процесса оценки, направленного на мотивацию учащегося брать на себя ответственность за свою учебу;

(в) это инструмент для непрерывного изучения языка (Little, 2005). Досье портфолио обычно включает в себя большое разнообразие материалов: письменные работы студентов, такие как эссе, аннотации, презентации, отзывы о своем прогрессе; заполненный преподавателем проверочный лист; записи разговорной речи студента.

Портфолио дает преподавателям огромное количество информации, на основании которой можно принимать решения и оценить прогресс студента. Портфолио может служить средством мотивации студента к работе на протяжении всего учебного года. Кроме портфолио на бумажном носителе, существуют, так называемые, электронные или циф-

ровые портфолио, т.е. портфолио, основанные на технологии. В случае традиционных портфолио, папки с бумагами, картинками и рисунками занимают очень много места. В электронных портфолио информация может легко храниться на жестком диске компьютера, дискете, CD или на сайтах в сети. Электронные портфолио занимают мало места и хранят огромное количество информации, которая может быть легко извлечена и использована в совместной работе студентов. Последние инновации электронного обучения включают индивидуальные сайты, которые могут использоваться учащимися для различных письменных работ. Преимущества паролей для индивидуальных сайтов на языковых занятиях дают возможность постоянной публикации в сети, уверенность, что работы будут прочитаны и создают портфолио работ студентов в сети (*Kavaliauskiene, Anusiene, Mazeikiene, 2006*). Для некоторых преподавателей, портфолио - это часть программы аттестации, которая или включает записи достижений студентов, или просто документально подтверждает их лучшие работы, тогда как для других, портфолио дает документальное подтверждение процессу обучения студентов и может использоваться для пропаганды рефлексивного обучения учащегося. Большинство исследователей соглашается, что основное преимущество портфолио - это пропаганда рефлексивного обучения учащегося, т.к. без обратной связи портфолио остается папкой накопленных документов (*Coombe & Barlow, 2004*). Опыт учащихся, использующих рамки портфолио, исследовался путем проверки их отзывов (*Beckett & Slater, 2005*): анализировались разнообразные темы (еженедельные заметки учащихся по их исследовательским проектам, заключительные отзывы и интервью). Было выяснено, что только одной пятой из 73 участников нравилась проектная работа; у одной четвертой были смешанные чувства, а 57% относились к ней отрицательно. Более того, высокая степень отсева с курса существовала потому, что некоторые студенты считали курс слишком сложным или надеялись, что занятия по английскому будут ограничены изучением языка и сопротивлялись, когда им предлагалось выполнить не лингвистические задания, т.к. они не видели в них смысла. Основной недостаток портфолио - это дополнительные требования, предъявляемые к преподавателям и учащимся. Преподавателям необходимо дополнительное время для планирования, разработки стратегии и материалов, встреч с отдельными студентами и небольшими группами, обзора и комментирования работ студентов. Портфолио характеризовался некоторыми преподавателями как существенная нагрузка с ясными результатами в подготовке рекомендаций и мотивации студентов.

всех вопросов (см. Приложении 1) статистически положительна с доверительным интервалом $p = 0.025$. Процент положительных ответов «согласен» и «полностью согласен» в каждой группе респондентов очевиден по их значению (см. табл. 3).

Таблица 1

Частота ответов учащихся на анкету (Приложение 1) по шкале Ликерта (три группы респондентов разных специальностей:

- психология - 24 студента,
- юриспруденция - 12 студентов,
- социальная работа - 26 студентов).

Частота ответов, %

Специальность	Психология					Юриспруденция					Социальная работа				
Оценка по шкале Ликерта	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Вопрос 1 (Приложение 1)	0	6	6	75	13	0	0	17	58	25	0	0	25	65	10
Вопрос 2 (Приложение 1)	0	0	6	81	13	0	0	17	58	25	0	0	15	55	30
Вопрос 3 (Приложение 1)	6	0	6	69	19	0	0	17	25	58	5	0	15	60	20
Вопрос 4 (Приложение 1)	0	0	25	56	19	0	0	8	50	42	5	0	20	50	25
Вопрос 5 (Приложение 1)	0	19	19	56	6	0	0	25	42	33	10	20	0	65	5

Таблица 2

Средняя величина М и стандартное отклонение SD, вычисленные для ответов студентов каждой специальности.

Специальность	Психология		Юриспруденция		Социальная работа	
Номер вопроса	Mps	SDps	Mpn	SDpn	Msw	SDsw
Вопрос 1	3.94	0.66	4.08	0.64	3.85	0.57
Вопрос 2	4.06	0.43	4.08	0.64	4.15	0.65
Вопрос 3	3.94	0.90	4.42	0.76	3.90	0.89
Вопрос 4	3.94	0.66	4.33	0.62	3.90	0.94
Вопрос 5	3.50	0.87	4.08	0.76	3.35	1.15

Таблица 3

Специальность	Частота ответов, %		
	Психология	Юриспруденция	Социальная работа
Положительные ответы	>4	>4	>4
Вопрос 1	88	83	75
Вопрос 2	94	83	75
Вопрос 3	88	83	80
Вопрос 4	75	92	75
Вопрос 5	62	75	70

Отзывы студентов по поводу опыта обучения сделали важный вклад в совершенствование планирования результатов обучения и могли бы оказать положительное влияние на непрерывное образование. Учащиеся очень положительно отзывались о своем опыте, потому что они осознают важность самоконтроля и самооценки в обучении и критического отношения к своим достижениям. Это позволяет сделать вывод, что учащиеся могли бы использовать в будущем стратегии обучения, которые они освоили, применяя электронные портфолио на университетском уровне.

Заключение. Данные исследования позволяют сделать следующие два вывода. Во-первых, учащиеся положительно отзываются о применении электронных портфолио для совершенствования языковых навыков на университетском уровне. Статистическая обработка с помощью программного обеспечения Статистического пакета для социальных наук (SPSS) показала, что данные статистически значимы с доверительным интервалом $p = 0.025$ и достоверность может быть расширена за пределы исследуемой выборки. Во-вторых, отзывы студентов об опыте использования электронных портфолио позволяют глубже понять привлечение студентов к самооценке как инструменту непрерывного образования.

Приложение 1. Анкета по электронному портфолио.

1. Письменные работы для портфолио развивают активное и творческое обучение: (1) совершенно не согласен, (2) не согласен, (3) затрудняюсь ответить, (4) согласен, (5) полностью согласен.

2. Чтение отзывов сокурсников помогает развивать критические навыки: (1) совершенно не согласен, (2) не согласен, (3) затрудняюсь ответить, (4) согласен, (5) полностью согласен.

3. Написание творческих эссе полезно для автономного обучения: (1) совершенно не согласен, (2) не согласен, (3) затрудняюсь ответить, (4) согласен, (5) полностью согласен.

4. Персонализация собственного электронного портфолио мотивирует к творческому использованию цифровых технологий: (1) совершенно не согласен, (2) не согласен, (3) затрудняюсь ответить, (4) согласен, (5) полностью согласен.

5. Написание отзывов сокурсникам в их электронные портфолио способствует сотрудничеству в обучении: (1) совершенно не согласен, (2) не согласен, (3) затрудняюсь ответить, (4) согласен, (5) полностью согласен.

Литература:

1. *Beckett, G. H. and Slater, T.* (2005). The Project Framework: a Tool for Language, Content, and Skills Integration. *ELT Journal*, 39 (2). PP. 108-116.
2. *Coombe, C. & Barlow, L.* (2004). The Reflective Portfolio: Two Case Studies from the United Arab Emirates. *English Teaching Forum*. 42 (1). PP. 18-23
3. *Dornyei, Z.* (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. New Jersey. USA.
4. *Kavaliauskiene, G, Anusiene, L., and Mazeikiene, V.* (2006). Application of Blogging for Learner Development. *Journal of Language and Learning*, 4 (2). PP. 132-143. http://www.shakespeare.uk.net/journal/jllearn/4_2/kavaliauskiene%20et%20al.htm
5. *Little, D.* (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: Involving Learners and Their Judgments in the Assessment Process. *Language Testing*, 22 (2). PP. 321-336. <http://ltj.sagepub.com>
6. *Nunan, D.* (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. *Vosicki, B.F.* (2003). European Language Portfolio for Higher Education. <http://web.fu-berlin.de/elc/portfolio/en.html>

Благодарность:

Авторы выражают искреннюю благодарность доценту Ромуальдосу Юозасу Кавалюскасу за его бесценную помощь в обработке данных исследования с применением программного обеспечения статистического пакета для социальных наук (SPSS) и проверке достоверности данных.

Перевод Ольги Мадисон.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО И ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ школьников Ш.Ж. Арзымбетова

Правовой аспект экологического воспитания школьников интегрирует систему знаний о взаимодействии общества и природы с правовыми знаниями природоохранного содержания. Формирование ценностных экологических ориентаций школьников при этом приобретает иное значение. Если экологическое воспитание включает в себя осознание школьниками разносторонней ценности природы, то правовое - формирует у них чувство глубокого уважения к законам в сфере охраны природы, вызывает патриотические и эмоциональные переживания. Чувство гражданской совести в сочетании с эмоционально-ценностным отношением к природе, проявляющихся в заботе о родной земле, ее богатствах, бесспорно, поднимает на более высокий уровень экологическую культуру и правовое сознание школьников.

Новые социокультурные и экономические реалии Республики Казахстан требует по-новому взглянуть на содержание и процесс экологического воспитания во всех звеньях системы непрерывного образования, и особенно в ее базовом звене - системе среднего образования. Экологическое воспитание, в Концепции экологического образования Республики Казахстан, трактуется как «процесс непрерывного, систематического и целенаправленного повышения сознательного и нравственного отношения к окружающей среде, организованный путем воздействия на чувства людей, их сознание, взгляды и представления». Эти ведущие взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны целостного процесса формирования экологической культуры личности требуют тесной связи с целенаправленной деятельностью педагогов, родителей и общественности по правовому воспитанию учащейся молодежи.

Актуальность постановки вопроса об интеграции целевых установок, содержания, форм, методов и средств экологического и правового воспитания школьников мы мотивируем, исходя из следующих соображений:

(а) лишь достаточный уровень правовых знаний, умений и навыков учащихся в области охраны окружающей среды, взаимодействия с природной средой могут обеспечить требуемый уровень сформированности базовых экологических компетенций личности;

(б) правовое ориентированное экологическое образование и воспитание намного повышает осознание собственной ответственности школьников за последствия своих действий во взаимоотношениях с окружающей природной средой и др.

Еще одним аргументом в пользу обеспечения взаимосвязи экологического и правового воспитания учащихся в формировании их экологической культуры является мнение о том, что отношение школьника к природе может служить мерилom его культуры, степени его полноценности как гражданина.

Взаимосвязь экологического и правового воспитания в реальном педагогическом процессе общеобразовательной школы обеспечивается путем интеграции этих двух важнейших сторон формирования базовой культуры личности, что возможно на основе достижения единства их целей, задач, содержания, средств, форм и методов и ожидаемых результатов. Экологическая культура школьника является компонентом базовой культуры его формирующейся личности.

Конституция Республики Казахстан, в которой содержится ряд статей по вопросам охраны окружающей среды и законодательные, и иные нормативно-правовые акты, регулирующие экологическую ситуацию, являются главными источниками содержания эколого-правового воспитания школьников. Тем самым, эколого-правовые знания, формируемые в учебном процессе, закладывают у учащихся основы эколого-правового мышления и культуру эколого-нравственных правовых чувств.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕБЕНКА С ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДОЙ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ КАК ФАКТОР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Ш.Ж. Арзымбетова, Ф.А. Сахиева

В теории и методике воспитания для условного разделения целостного педагогического процесса на учебный и воспитательный в настоящее время все чаще используется понятие «школьная система дополнительного образования». Под воспитанием во внеурочное время мы понимаем ту часть целенаправленного педагогического воздействия на развитие экологической культуры ребенка, которая осуществляется как внеклассная воспитательная работа и не включает в себя воспитание в процессе обучения.

К основным воспитывающим факторам социоприродной среды, влияние которых необходимо учитывать при организации процесса экологического воспитания во внеурочное время, мы относим: семью, общественные организации, средства массовой информации, окружающую природу и объекты социальной среды («улицу») и др. Педагогический процесс экологического воспитания дополняется «стихийным» взаимодействием ребенка с вышеперечисленными факторами, что формирует его личный экологический опыт и во многом определяет субъектную позицию школьника в этой области социального знания.

В младшем школьном возрасте семья выступает одним из ведущих факторов воспитания. Экологическая воспитанность ребенка формируется в процессе усвоения им существующих в семье ценностных ориентаций, принятых в семье норм, правил и форм взаимодействия с окружающим. Развитие экологической культуры младшего школьника зависит от образа жизни семьи.

Сильное информационное воздействие на ребенка оказывают телевидение, компьютерные технологии и сеть «Интернет». Все это в силу своей внешней привлекательности и новизны захватывает воображение младшего школьника и оказывает существенное влияние на его мировосприятие. К сожалению, большинство видеофильмов, телеигр и других форм масс-медиа не несут в себе экокультурных ценностей, а часто, напротив, пропагандируют жестокость, насилие, стяжательство, формируют потребительские установки. В такой ситуации от педагогов требуется немало усилий, чтобы противопоставить этому не менее эффективные позитивные формы воздействия на ребенка.

Процесс «экологизации» детского движения в последние годы выражается: в увеличении количества экологических организаций, созданных

в целях борьбы за чистоту окружающей среды; в пропаганде экологических знаний и образа жизни; в организации природоохранной деятельности и в других формах деятельности.

Внеурочная работа в школе обладает значительным потенциалом в экологическом воспитании школьников, связанным, прежде всего, с возможностями интеграции учебного и воспитательного процессов. Обеспечение тесной взаимосвязи процесса экологического образования и внеурочной воспитательной работы способствуют повышению эффективности как воспитательного процесса, так и учебного, а также становлению активнодобротворческой нравственно-экологической позиции школьника, формированию у него высокого уровня экологических знаний.

ИННОВАЦИЯ КАК НАУЧНЫЙ ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Я.Баев

Разработка технологии непрерывного профессионального образования личности непосредственно связана с необходимостью научно-педагогического обоснования принципов ее построения. Исходя из данного тезиса, мы попытались разработать систему принципов непрерывного профессионального обучения молодежи. Она создавалась нами на основе обобщения достижений профессиональной педагогики, психолого-дидактических исследований и широкого педагогического опыта, накопленного в современной профессиональной школе. В процессе разработки этих принципов мы попытались, прежде всего, выявить устойчивые зависимости между всеми его элементами, в частности, между деятельностью преподавателей и деятельностью учащихся. В ходе исследования нам удалось выявить следующие принципы:

(а) принцип взаимодействия непрерывного профессионального образования личности с логикой становления структуры ее профессиональной деятельности;

(б) принцип взаимодействия компонентов непрерывного профессионального образования личности с интегративными процессами в структуре системы наук об образовании и в профессиональной деятельности;

(в) принцип интеграции методов и средств непрерывного профессионального образования, позволяющий создать единую структуру деятельности преподавателя и деятельности учащихся;

(г) принцип системного моделирования новых профессионально-педагогических стратегий непрерывного профессионального образования;

(д) принцип междисциплинарности категориальной разработки концептуальных основ инновационной системы методов непрерывного профессионального образования учащейся молодежи;

(е) принцип повышения адекватности и совместимости педагогических технологий обучения молодежи и современного содержания непрерывного профессионального образования, отвечающего потребностям и интересам личности, производства и общества;

(ж) принцип взаимодействия структуры обучения личности с логикой формирования ее учебно-познавательной деятельности и др.

Все эти принципы являются условиями достижения социальной цели профессиональной подготовки учащейся молодежи. Они нашли

свое отражение в разработанном нами принципе инновации. Главным достоинством данного принципа организации непрерывного образования личности является то, что он позволяет воспроизвести изучаемое явление в его целостной исторической и перспективной динамике. Это дает возможность преодолеть односторонность линейных и циклических подходов к пониманию содержания непрерывного профессионального образования относительно человека как субъекта гражданского общества. Инновационный принцип развития непрерывного образования учащейся молодежи нами рассматривается в двух аспектах:

во-первых, инновационная профессионально-педагогическая технология непрерывного образования необходима преподавателям для реализации на практике положений психологической науки о единстве раз-

Разработанная нами система научных принципов организации непрерывного профессионального образования учащейся молодежи предусматривает гибкое взаимопроникновение фундаментальных и специальных компонентов в процессе обучения через научное содержание преподаваемых учебных предметов, через связь с профессиональной деятельностью. Последовательная реализация данных принципов (через призму инновации как системно-мерного явления) позволяет методологически точно выстраивать объективно необходимые стратегии дальнейшего совершенствования непрерывного образования учащейся молодежи.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ, ОБЩЕСТВЕННЫХ
ОРГАНИЗАЦИЙ И УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПО
ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКИХ КАЧЕСТВ
У ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**
Г.Х. Бакиева, О. Мусурманова

Последовательность государственной политики Республики Узбекистан в области образования и воспитания четко прослеживается в связи с принятием и последующей реализацией Законов и

высших учебных заведений и других форм взаимодействия. В этой связи перед каждым учителем, родителями, общественными учреждениями встает задача создания условий для оптимизации структуры духовной среды и духовной деятельности, духовного самосознания и на этой основе формирование у детей-инвалидов чувства патриотизма и самоотверженности. Целесообразны и эффективны многие формы совместной деятельности, в частности: культурно-просветительные мероприятия, проводимые махаллями, учебными заведениями с участием семей, в которых имеются дети-инвалиды; организация спортивных соревнований с участием членов семей; проведение праздников искусств, конкурсов семейных ансамблей, пропагандирующих национальное искусство узбекского народа и искусство других национальностей и т.д.

Патриотизм молодежи не складывается стихийно, в его формировании должны умело использоваться все известные формы и методы, а также необходим поиск новых эффективных методов учебно-воспитательной работы. В осуществлении этой работы большая роль принадлежит клубам по патриотическому воспитанию, общественным объединениям и движениям защитников Родины. Следует шире использовать возможности национальных игр, которые издавна были подняты в Узбекистане на уровень важных национальных ценностей, способствующих физическому и моральному совершенствованию молодежи. Важная роль в деле патриотического воспитания отводится «дням духовности», «урокам духовности», встречам с героями Родины, ветеранами труда, проводимым во всех организациях и учебно-воспитательных учреждениях.

Воспитание молодого поколения на основе положительного примера родителей, сохранения семейных традиций, духовно-нравственных ценностей, формирование в его сознании чувства верности, любви и уважения играют важную роль в подготовке молодежи к будущей семейной жизни. Немаловажную роль играет и подготовленность родителей к воспитательному процессу, в связи с чем следует возобновить работу университетов для родителей, включить в учебные программы общеобразовательных школ, учреждений высшего и среднего специального образования курс «Подготовка молодежи к семейной жизни», а во всех высших и средних специальных учебных заведениях - курс «Психология и педагогика семьи».

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ, ПРОВЕДЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБОЙ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Ш. Баратов, Э. Мухторов

В докладе приведены результаты эмпирических исследований, раскрываются особенности организации психологической службы и приводятся некоторые типичные показатели по критериям психологической защиты у учащихся экспериментальных и контрольных школ, обобщается опыт организации школьной психологической службы, рассматриваются результаты формирования психологической защиты при различных условиях организации обучения. В работе практического психолога роль функциональной пробы могут играть экспериментальные задания, способные актуализировать умственные операции, его мотивы, побуждающие ту или иную деятельность, и др. Следует отметить, что, независимо от типа и условий школ, учащиеся выполняют учебные задания на основе психологической защиты, которая связана с проявлением успешного индивидуального стиля, успешного отношения и эмоциональной активности.

Полученные нами показатели психологической защиты существенно отличались у учащихся экспериментальных и контрольных школ. Среди учащихся экспериментальных школ (п-2000) диапазон психологической защиты по фактору нормально-эмоциональной активности составил 60,0%-70,0%, а среди школьников контрольных школ - 37,7% - 45,8%. Эти данные свидетельствуют о том, что фактор нормально-эмоциональной активности, выраженный по критериям успешной саморегуляции, приспособления себя к деятельности, удовлетворенности своей деятельностью является значимым для социально-психологического развития личности учащихся. Вместе с тем, следует отметить, что у учащихся экспериментальных школ сформированность психологической защиты по данному фактору выше. Анализ высказываний детей, данных анкетирования, бесед и результатов других дополнительных проб показали, что большинство детей, обучающихся в экспериментальных школах, испытывали чувство радости при выполнении учебных заданий, проявляя при этом уверенность в себе, энергичность и т.п., что в совокупности создает более благоприятные условия для проявления внутренней активности по отношению к самому себе, для осознания социального значения собственной деятельности и проявления устойчивых интересов к выполняемому заданию. Полученные нами данные совпадают с результатами эмпирических исследований, проведенных под руководством Рикса-Уэссмана, Л. Фестингера, Л. О. Хебба, Р. С. Немова, в которых

в общих чертах утверждалось, что для достижения наивысшего результата в деятельности нежелательны как слишком слабые, так и очень сильные эмоциональные возбуждения. Для каждого человека (и для всех людей в целом) имеется оптимум эмоциональной возбудимости, обеспечивающий максимум эффективности в работе. Слишком слабая эмоциональная возбудимость не обеспечивает должной мотивации деятельности, а слишком сильная разрушает ее, дезорганизует и делает неуправляемой.

Анализ наиболее значимых результатов, полученных по нашей методике, позволил установить, что успешное отношение к деятельности имеет важное значение для социально-психологического развития личности. К группе, обладающей показателями сформированное™ успешного отношения, относится от 60,0 % до 88,3 % учащихся экспериментальных школ и от 38,1 % до 44,0% - контрольных (см таблицу, приведенную ниже). Различия статистически значимы ($t < 0.05$). Для учащихся, у которых выявлено активно-положительное отношение к самому себе, характерно осознание и развитие самого себя (1-й критерий), активно-положительное отношение к процессу сотрудничества в деятельности (2-й критерий), осознание продуктивности своей деятельности (3-й критерий), выявленных в экспериментальных и контрольных школах. При этом диапазон осознания самих себя в процессе деятельности, обнаруженный у учащихся контрольных школ, повышается от 30,0% до 37,2%. Однако эти показатели являются почти в два раза более низкими, чем у учащихся экспериментальных школ, что свидетельствует о недостаточном развитии активно-положительного отношения к себе и своей деятельности.

Материалы, полученные с помощью основных и дополнительных методик показывают, что недостаточная, по сравнению с учащимися экспериментальных школ, общая направленность к деятельности, её слабое подкрепление соответствуют конкретной структуре социально важных мотивов, где познавательный мотив не занял доминирующего места, устойчивый интерес к социально - значимой учебной деятельности еще недостаточно четко осознан. На этом фоне ярче проявилась слабая мотивация учебной деятельности. Иную картину наблюдаем в экспериментальных школах, в которых регулярно функционировала психологическая служба. Привлекая школьников к активной самостоятельной деятельности, напряженным поискам решения, давая им возможность находить различные варианты организации и исполнения (рациональные, с точки зрения социальных факторов, простоты и оригинальности), использование психологической службы приводит к тому, что школьники подходят к своей работе как к своеобразному виду творчества, а это, в свою очередь, активизирует и стимулирует их деятельность.

Средние показатели социально-психологической защиты у учащихся общеобразовательных школ

Факторы	Критерии	Объекты					
		П 1 (диапазон) мин-мах	П1=2000 (сред.)	Сигма	П2 (диапазон) мин-мах	П2=2000 (сред)	Коэффициент эффективности по критерию Стюдента при $t < 0,05$
III	3	50,3-61,8	59,9	1,01	38,2-45,8	41,1	1,13
	2	61,1-71,0	66,9	1,00	30,0-42,3	36,3	1,15
	1	50,0-63,8	42,8	1,02	33,2-40,0	36,5	1,23
	Всего	58,1-64,8	61,4	0,58	33,9-42,7	37,9	1,17
II	3	60,0-70,0	64,3	1,00	42,7-54,8	47,4	1,11
	2	58,3-61,6	59,8	1,01	38,3-40,0	39,2	1,15
	1	61,7-73,3	68,0	1,00	30,0-37,2	33,8	1,26
	Всего	60,0-68,3	64,0	0,58	38,1-44,0	40,1	1,17
I	3	57,8-61,6	58,6	1,01	39,1-50,0	44,1	1,10
	2	60,0-62,8	61,3	1,01	42,7-55,5	48,1	1,09
	1	60,0-70,0	65,2	1,00	37,7-45,8	41,4	1,17
	Всего	60,1-64,2	61,7	0,58	40,7-50,4	44,4	1,12

Таким образом, в ходе исследования нами выявлены различия в проявлении и сформированности по критериям успешного индивидуально-стиля деятельности у учащихся экспериментальных и контрольных школ. Полученные данные еще раз подтверждают правомерность утверждения И. В. Дубровиной о том, что индивидуальный подход в обучении и воспитании не означает, что ребенок должен обучаться и воспитываться индивидуально, независимо от других детей. Задача индивидуального подхода состоит в наиболее полном выявлении индивидуальных возможностей ребенка, в определении оптимальной области развития его способностей и укреплении его собственной активности. Именно такая активность, имеющая важное значение для социально-психологического развития человека, была более характерна для учащихся экспериментальных школ.

ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ В УЗБЕКИСТАНЕ

У. Ш. Бегимкулов, А. А. Каримхожаев, Э. Имамов, Э.З. Имамов

1. Роль образования в современном мире. Мы живем в эпоху непрерывного роста информационно-коммуникационных технологий. Уровень социально-экономического и технического развития в мире достиг той стадии, когда человеческий фактор (его душевное морально-психологическое состояние, профессиональное мастерство, объем его знаний, источники и методы их наполнения) стал решающим фактором прогресса общества. А современная эпоха и стиль повседневной жизни становятся такими, что объективно возникает острая потребность в высокопрофессиональной личности, умеющей постоянно поддерживать свой образовательный уровень на требуемом обществом уровне и осознающей потребность в постоянном обновлении и углублении своих знаний. Современная эпоха характеризуется ещё одной особенностью, вызывающей необходимость пересмотра образовательной политики - это демографические изменения в структуре населения. В мире наблюдается значительное увеличение в процентном отношении людей пожилого возраста и роста средней продолжительности жизни людей. Подобные (в общем положительные) тенденции также вызывают острую необходимость решения проблемы организации и охвата взрослого населения образованием.

Возможно, именно поэтому в последние десятилетия (в 80-е и 90-е годы прошлого века) под патронатом ЮНЕСКО развернулась всемирная дискуссия по проблеме образования взрослых (далее - ОВ). Обсуждению подвергались такие вопросы, как проблемы организации и управления ОВ, а также сугубо научно-методические и дидактические проблемы ОВ, т.е. проблемы андрогогики. Во всем мире, особенно в Европе, прошли страноведческие дебаты о роли и места ОВ, организации обучения на протяжении всей жизни, были проведены интенсивные обсуждения методов создания соответствующей инфраструктуры обучения и содержания образовательно-профессиональных программ ОВ.

Весь спектр рассмотренных вопросов, входящих в категорию задач обучения взрослых можно сформулировать следующим образом:

Положительным итогом всех этих обсуждений явилось то, что проблема из дискуссионной формы перешла в русло практических действий. Уже никто не сомневается в необходимости ОВ. Более того, в качестве обоснования необходимости ОВ и обучения на протяжении всей жизни,

приводятся даже изречения из священных книг ведущих мировых религий (Тора, Библия, Коран) на подобию: «...надо учиться от колыбели до могилы».

II. Особенности структуры национальной системы непрерывного образования. Важной задачей любой национальной системы образования является правильно определить место и роль ОВ в своей структуре системы непрерывного образования. Применительно к Узбекистану [1], отдельные компоненты этой структуры можно разделить по формам образования (не обучения!) и целевому назначению на два основных вида - формальное и неформальное образование. Для их характеристик сложились следующие определения.

Формальное образование предоставляет личности (помимо умений читать, писать, считать) стандартное образование и профессиональную квалификацию. Оно характеризуется наличием утвержденных государственным органом квалификационных требований в форме государственных образовательных стандартов, учебных планов и образовательных (и образовательно-профессиональных) программ; формальное образование имеет установленные нормативные сроки обучения, выдаёт государственные документы об образовании, предоставляет гарантии на продолжение обучения. Его образовательные программы реализуются в дошкольном, общем среднем, среднем специальном, профессиональном, высшем и послевузовском образовании, то есть в пяти из семи видов системы непрерывного образования.

Неформальное образование обеспечивает усвоение конкретных профессиональных навыков, предоставляет функционально-ориентированное обучение, реализует многопрофильное профессиональное обучение. Оно реализуется в образовательных программах внешкольного образования, а также в системе переподготовки и повышения квалификации. Именно эта форма образования наиболее подходит для организации ОВ.

Говоря о формах образования, следует указать ещё на один её вид, проявляющийся, как правило, косвенно, но занимающий чрезвычайно важное место в общеобразовательной политике страны - *информальное образование личности*. В рамках этой формы образования осуществляется воспитание и, связанное с ним косвенно, самостоятельное обучение личности. Информальное образование реализуется через чтение и изучение учебных и иных материалов, просмотр образовательных программ, подготовленных и распространяемых средствами массовой информации, а также посредством семейного воспитания и самообучения и т.п.

Воздействие информального образования на человеке продолжается на протяжении всей его жизни.

В документах V Международного Конгресса по ОВ (Гамбург 1997 г.) отмечается: «образование определено самым эффективным средством повышения качества жизни, самым эффективным оружием в борьбе с бедностью и нетерпимостью. Образование создает культуру, основанную на миролюбии и толерантности, оно предоставляет молодежи и взрослым возможность добиться успеха в выбранной ими сфере деятельности. Образование по своей сути способно открыть пути к развитию личности и общества» [2]. Подобный призыв особенно актуален в условиях стремительного развития информационных глобальных систем, когда еще сильнее увеличивается разрыв между теми, кто имеет свободный доступ к знаниям, и теми, кто не имеет. Это происходит на уровне и государства, и региона, и личности. Обеспечение доступа к образованию и профессиональному обучению на протяжении всей жизни является действенным методом приобщения людей к знаниям, привития им умений и навыков, необходимых в быстроменяющемся мире, что позволяет им достойно противостоять любым вызовам современного мира.

Изложенное выше позволяет нам сделать несколько предварительных выводов: (1) формальное образование, в основном, предоставляет молодому поколению первичное образование (общее среднее, среднее специальное, профессиональное, высшее или послевузовское); (2) любая деятельность в области ОВ и обучения на протяжении всей жизни могут достойно реализоваться именно в образовательных программах неформального и информального образования (осуществление гуманных целей и возможностей образования, направленных на удовлетворение образовательных потребностей людей старшего поколения).

Подобное раздельное рассмотрение отдельных составляющих системы непрерывного образования Узбекистана, выделение ОВ и обучения на протяжении всей жизни в отдельную категорию образовательной деятельности соответствует духу рекомендаций Софийской декларации [3].

III. Что же такое образование взрослых? Нас всегда радует и, прежде всего, успехи формального образования и конкретные в него инвестиции (будь то государственные, зарубежные или частные), поскольку учатся наши дети! Ведь это инвестиции в наше будущее, в будущее наших детей, а значит - в человеческий капитал страны, направленный на накопления интеллектуального ресурса нации и нашего будущего. Однако есть и другой, не менее значимый девиз: наше настоящее в руках взрослых, тех, кто сегодня творит, строит и созидает. Они (взрослые) когда-то

учились, но давно. Сейчас все быстро обновляется. Чтобы соответствовать ритму жизни ныне работающим, необходимы условия для постоянного обновления своих знаний, необходимо выработать у работника естественную потребность учиться и обновлять свои знания. В этом суть ОВ и обучения на протяжении всей жизни!

Процесс глобализации меняет характер трудовой деятельности, а также требования к знаниям, умениям и навыкам работника. Обучение новым умениям, навыкам и компетенциям приобретает исключительно особое значение. Учить учиться, решать проблемы, критически мыслить и учиться на опережение - эти известные с древности педагогические требования в наши дни стали вновь весьма актуальными, поскольку касаются всех. Чтобы выжить, надо учиться всем, профессионально грамотными должны быть все! Степень активной гражданской позиции современной личности определяется уровнем её образованности.

IV. Образование взрослых! Кто в ответе за него? Задача общества и государства на современном этапе - обеспечить условия и создать систему ОВ и обучения на протяжении всей жизни. Чувствуя всеобщий рост востребованности знаний (в особенности, профессиональных) и свою высокую моральную ответственность перед обществом, образовательные учреждения высшего образования добровольно взяли на себя ответственность за развитие ОВ и обучения на протяжении всей жизни [4]. Этому обязывает, помимо гражданского долга, также развитие системы коммуникаций, научно-технический прогресс и активный процесс информатизации современного общества.

Расширение сферы образовательных услуг, их повсеместная востребованность (особенно, среди ныне работающего взрослого населения) стали характерными явлениями в жизни вузов. Образовательные услуги достигли таких масштабов, что нашу эпоху стали справедливо называть эпохой «диверсификации высшего образования». Социально-экономическая трансформация, вызванная развитием процессов глобализации и технологических изменений, а также переходом к экономике, основанной на знаниях, создает новые возможности и обуславливает необходимость определенных реформ, направленных на легализацию ОВ и обучения на протяжении всей жизни. В результате, значительно ослабнут техногенные факторы воздействия на работника растущей неопределенности рынка труда.

V. Определения ОВ и обучения на протяжении всей жизни. Не вдаваясь в подробности истории формирования понятия образования взрослых, приведем, на наш взгляд, наиболее точное его определение [5],

данное профессором Иохим Х. Кнолем (Германия); оно состоит из пяти пунктов: ОВ - это организованный процесс; участники и учреждения ОВ - это общественные группы и лица, предоставляющие различные образовательные услуги в образовательных учреждениях формального и неформального образования; ОВ в настоящее время имеет официальный или неофициальный правовой статус; ОВ направлено как на социально незащищенные группы лиц, так и на полноценное взрослое население; с содержательной стороны, ОВ - это получение (или обновление), в первую очередь, политических, профессиональных и общественных (культурных, социокультурных) знаний и навыков, а также приобретение культуры поведения. Обобщая это определение можно сказать, что ОВ это: во-первых, инструмент для осуществления упущенных возможностей взрослых в получении образования (как правило, профессионального); и, во-вторых, одновременно шанс для приведения своего образовательного уровня в соответствии с новыми требованиями и перспективами развития общества, государства и личности. В нашу эпоху стратегическая цель ОВ должна ориентироваться на принцип «Глобально мыслить - конкретно действовать», т.е. развивать ОВ, ориентированное на удовлетворение потребностей человека.

VI. Формы реализации ОВ и обучения на протяжении всей жизни. Как было отмечено 5-й международной конференцией ЮНЕСКО по ОВ (Гамбург 1997) [6], формы реализации ОВ, содержание учебных материалов и методы организации обучения в каждой стране принципиально могут различаться. Например, для многих стран мира до сих пор проблемой номер один остается элементарная грамотность. Даже в такой стране как Китай, 40 % населения, в основном взрослого, не умеет читать, писать и считать. Поэтому, естественно, что Китай к решению подобной глобальной проблемы ОВ будет подходить с иных позиций, нежели, например, Узбекистан.

Как и во многих странах СНГ, в Узбекистане достигнут уровень почти стопроцентной грамотности населения. Есть и другая примечательная особенность: практически все граждане Узбекистана вполне удовлетворительно владеют русским языком. Примечательность в том, что русский язык не просто один из восьми мировых языков, это язык, на котором в основном в страну идет массовый поток новой мировой научной информации. Поэтому в вопросах организации ОВ перед Узбекистаном стоят другие задачи и глобальные проблемы. Например, такие как: обеспечение всего населения доступом к мировым информационным ресурсам; организация повышения квалификации работников промышленных

отраслей производства (особенно среди лиц со средним специальным, профессиональным образованием); переподготовка и получение второй специальности; экологическое образование; обучение взрослых, направленное на пропаганду здорового образа жизни населения; реабилитация и обучение людей с ограниченными возможностями, в т.ч. и в местах лишения свободы; проблемы постоянной занятости и переобучения безработных; развитие образования, направленного на возрождение национальной культуры, ремесел, обычаев и традиций; дальнейшее развитие методологии ОБ и андрогогики; выработка наиболее приемлемой политики в области организации и управления ОБ.

Литература:

1. *Имамов Э.З., Бутаёров О.С., Мусабаева А'. Я. ЮНЕСКО. Неформальное образование Узбекистана. «Общественные образовательные центры».* - Ташкент, 2006. С. 108.
2. ЕТФ: О в течении всей жизни: Национальный отчет Узбекистана. - Ташкент, 2002. С. 19 с.
3. Софийская конференция по ОБ, обучению на протяжении всей жизни - на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО. (6-9 ноября 2002 г.).
4. *Имамов Э. З. Роль высшего образования в процессе непрерывного образования/Сб. матер. 1-й региональной конференции «Образование для всех. Обучение на протяжении всей жизни в ЦА».* - Ташкент, 2003. С. 71-75.
5. *Кноль Иоахим Х. Международный аспект в ОБ. Вклад ЮНЕСКО в развитие новых стратегий в сфере ОБ. Международные и региональные документы по вопросам ОБ (Сб. текстов с комментариями).* - Ташкент, 2004. С. 184.
6. V. Международная конференция по ОБ. CONFINTEA V. Гамбургская декларация об ОБ. - Гамбург, июль, 1997.

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОРТАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВЫСШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

У. Ш. Бегимкулов

29 августа 1997 г. на IX сессии Олий Мажлиса Республики Узбекистан принят Закон «О Национальной программе по подготовке кадров». 6 октября 1997 г. Президент Республики Узбекистан подписал Указ «О коренном реформировании системы образования и подготовки кадров, воспитании совершенного поколения», в котором были определены первоочередные меры по реализации Национальной программы по подготовке кадров. Национальная модель и программа - это стратегически продуманная, научно обоснованная модель, которая очень чутко воспринимает тенденции и нюансы социально-экономического развития страны. Тем самым Национальная модель заставляет постоянно искать наиболее эффективные пути ее реализации.

В условиях решения проблем, с которыми столкнется человечество в XXI в., образованию отводится роль определения мировоззрения будущего общества, оно призвано отстаивать ценности и идеалы культуры мира. Для этого необходима мобилизация интеллектуального потенциала, изучение и распространение лучшего международного и отечественного опыта функционирования образовательных учреждений и системы подготовки кадров в целом. В этих условиях возрастает значение задачи укомплектования образовательных учреждений квалифицированными педагогами-наставниками. В рамках реформ разработаны и реализуются специальные целевые программы. К числу первоочередных мер, направленных на обеспечение реформ, следует отнести: (а) укрепление материально-технической и информационной базы образовательных учреждений, обеспечение учебно-воспитательного процесса качественной учебной литературой и передовыми педагогическими технологиями; осуществление информатизации системы непрерывного образования путем создания локальных и республиканских информационных сетей, укомплектованием литературой библиотек различного уровня; (б) максимальное обеспечение информатизации образовательного процесса, полный охват системы непрерывного образования компьютерными информационными сетями, имеющими выход в мировые информационные сети.

Глобализация общественных процессов, стремительные перемены в информационно-коммуникационной инфраструктуре, международная конвергенция и многопрофильная кооперация привели к тому, что об-

щество предъявляет новые требования к путям приобретения и передачи знаний, и той роли, которую играет человек в этих процессах. Одним из актуальных направлений реформирования современной системы образования является системная интеграция информационных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс и управление этим процессом. В этой связи важнейшим направлением развития содержания образования становится создание условий для формирования информационной культуры обучающихся как одной из ключевых характеристик образованности.

Информационно-образовательный портал педагогических вузов Республики Узбекистан может быть определено как открытая динамичная система информационно-образовательных условий, которая обеспечивает: эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, доступ к информационным ресурсам различного уровня, развитие современных образовательных технологий и информационной культуры.

Информационно-образовательный портал рассматривается как условие, обеспечивающее единство педагогического образовательного пространства, повышение качества образования, сохранение, развитие и эффективное использование научно-педагогического потенциала, поэтапный переход к новому уровню образования на основе информационных технологий. Формирование единого информационно-образовательного портала позволит перейти к развитию образования на принципах открытости, которые выражаются в возможности реализации в полной мере субъектами образования права на выбор и на равный доступ к образовательным ресурсам. В этом случае, педагогическое проектирование должно обеспечить создание информационно-образовательного портала, обеспечивающего полноценную информационную поддержку подготовки и повышения квалификации учителей, что подразумевает: (а) разработку педагогических принципов создания портала, в т.ч. выделение фундаментальных составляющих и концептуальных направлений обучения; (б) создание общих принципов разработки электронных образовательных ресурсов; (в) стандартизацию интерфейсов пользователей с точки зрения психолого-педагогических требований; (г) согласование процедуры регистрации и контроля пользователя портала и др.

Однако проектирование целей обучения, воспитания и образования в целом представляет собой одну из сложнейших педагогических задач. Принято считать, что сформулированная цель является ведущим системообразующим элементом, как методической системы обучения, так и педагогической системы в целом. Своеобразие современного состояния

применения информационно-коммуникационных технологий в педагогической практике заключается в том, что уже недостаточно сформулировать цель в виде лозунга, цель должна быть не только ясна, но и технологична и, по-возможности, конкретизирована последовательностью педагогических задач. Развитие информационно-образовательного портала должно обеспечить эффективное взаимодействие участников образовательного процесса, доступ к информационным ресурсам различного уровня, развитие современных образовательных технологий и информационной культуры как условия реализации принципов доступности и непрерывности образования, обеспечения качества образования.

В контексте изложенного, значительно возрастает роль системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в области использования информационных технологий в образовании. Важнейшим условием развития единого информационно-образовательного портала является создание системы его научно-методического обеспечения и развития. Для этого следует предусмотреть развитие информационной инфраструктуры, включающей ресурсные и сервисные центры. Развитие единого информационно-образовательного портала потребует решать следующие задачи: (1) развитие компьютеризации педагогических образовательных учреждений, включая их обеспечение педагогическими программными продуктами для использования в образовательном процессе, а также компьютеризации управления и развития электронного документооборота; (2) создание центров по развитию телекоммуникаций в образовании и использованию Интернет-ресурсов с целью апробации и использования новых информационных технологий в образовании; (3) развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров по использованию информационных технологий в образовании, включая разработку и реализацию программ повышения квалификации, организацию учебных центров, а также мероприятия по подготовке инженерно-педагогических кадров для образовательных учреждений; (4) развития научно-методического обеспечения информатизации образования (образовательные программы, семинары, методические рекомендации, создание электронных учебных изданий, информационно-образовательных сайтов, др.); (5) развитие ресурсных центров и центров технического обслуживания.

Основными направлениями мероприятий по созданию информационно-образовательной среды являются: (а) создание условий для равного доступа каждого педагогического вуза к информационным каналам и ресурсам; (б) создание интегрированных баз данных; (в) организация системы электронного документооборота, отработка механизма обмена

электронной документацией между педагогическими образовательными учреждениями республики; (г) внедрение и освоение новых информационных технологий в управленческую и образовательную деятельность, создание и развитие системы дистанционного обучения; (д) внедрение элементов дистанционного обучения в систему непрерывного педагогического образования; (е) создание условий для получения дополнительного образования в дистанционной форме и др.

Ожидаемые результаты: (1) создание в Республике единой информационной среды педагогических образовательных учреждений; (2) формирование единой информационно-библиотечной среды (создание фонда электронных учебников, других нетрадиционных носителей информации и т.д.); (3) создание единого телекоммуникационного сетевого пространства сферы педагогического образования; (4) развитие инфраструктуры, обеспечивающей доступность образовательной и управленческой информации; (5) формирование новой информационно-образовательной среды, создание социально-психологической основы использования информационных и коммуникационных технологий в образовании; (6) достижение массовой компьютерной грамотности и формирование сообщества педагогических и управленческих кадров, умеющих использовать новые информационные технологии и решать задачи повышения качества образования; (7) создание системы научного и методического обеспечения новых образовательных технологий и новых форм обучения, поддержка активных методов обучения с применением информационных технологий; (8) обеспечение массового доступа к единой базе данных и другим информационным ресурсам, а также обеспечение граждан, органов управления, общественных структур объективной информацией о состоянии педагогического образования в республике; (9) развитие системы дистанционного обучения.

В настоящее время в информационно-образовательном портале размещены государственные образовательные стандарты, учебные планы, учебные программы, учебники, учебные пособия, тексты лекций, кандидатские и докторские диссертации, авторефераты, электронная версия журнала «Педагогическое образование», электронная библиотека, дистанционные курсы, тесты, электронные конференции, информация о каждом педагогическом вузе и выпускниках этих вузов, а также новости в сфере педагогики. Открыта отдельная страница, посвященная вопросам воспитания. Все это вместе взятое позволяет создать условия для дальнейшего развития информационного обслуживания и качества образовательного процесса в Республике Узбекистан.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

А. А. Безносюк

Известно, что математика дает возможность не только количественно уточнить результат, который интуитивно предполагается, но и получить совсем неожиданные выводы, прийти к которым, используя только качественные методы, практически невозможно.

Рассмотрим сначала частичную модель, которая описывает процессы накопления и забывание знаний из определенного учебного предмета по технологии обучения, которую назовем «традиционной». Пусть, для простоты, знание, умение и навыки из некоторого учебного предмета (далее для сжатости изложения названные просто знаниями) усваиваются студентом с постоянной скоростью V_0 . Пусть уже накопленные знания распадаются (забываются) со скоростью, пропорциональной их объему X . Коэффициент пропорциональности будем считать постоянным. Он, как и скорость усвоения, зависит от индивидуальных особенностей студента и от специфики учебного материала. Его удобно выбрать в виде $1/\tau$, где τ - характерное время забывания.

Тогда процесс изменения объема накопленных знаний описывается линейным дифференциальным уравнением:

$$\frac{dX}{dt} = V_0 X - \frac{X}{\tau} \quad (1)$$

Теперь попробуем отразить в модели особенности, которые присущи инновационным технологиям обучения. Для этого введем величину U - объем «инновационных» знаний студента, владение которыми повышает эффективность его работы. Будем считать, что скорость прироста знаний из определенного учебного предмета, получаемых самостоятельно, пропорциональна объему «инновационных» знаний. Коэффициент пропорциональности / будем считать также постоянным, где f - частота усвоения «инновационных» знаний.

Пусть суммарная скорость формирования «традиционных» знаний и «инновационных» знаний остается такой, что равняется V_0 . Разнообразные технологии обучения могут отличаться одна от другой соотношением усилий преподавателя и студента, которые тратятся на формирование «инновационных» знаний и «традиционных» знаний. В нашей модели это соотношение описывается коэффициентом k таким образом, что скорость формирования «инновационных» знаний будет равняться $k V_0$ а «традиционных» знаний - $(1 - k) V_0$.

Как указано выше, интенсивность забывания «традиционных» знаний, полученных в процессе обучения, характеризуется коэффициентом $1/t$, забывание же «инновационных» знаний не происходит (например, в силу того, что студент постоянно пользуется ими как инструментом самообучения).

Совокупность описанных процессов изменения объемов накопленных «инновационных» знаний и «традиционных» знаний описывается дифференциальными уравнениями:

$$\frac{dY}{dt} = kV$$

$$\frac{dX}{dt} = (1 - k)V_0 + fY - X \quad (2)$$

Пусть начальные условия, для определенности, такие:

$$X(0) = 0, Y(0) = 0. \quad (3)$$

Если коэффициент k , что определяет частицу усилий преподавателя, направленных на формирование «инновационных» знаний, не изменяется во времени, то система обычных дифференциальных уравнений (2) при начальных условиях (3) легко решается аналитически:

$$Y(t) = kV_0 t, \quad X(t) = V_0 r [kft + \{kft - 1 + kie^{-ft}\}] \quad (4)$$

Графики зависимостей $X(t)$ для разных k представленные на рис. 1.

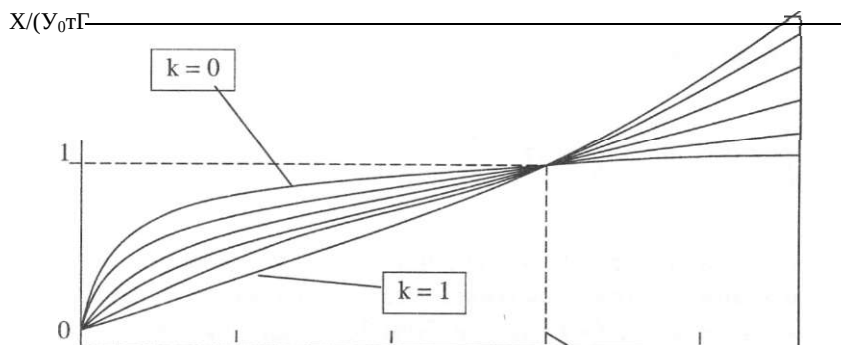


Рис. 1. Зависимость объема «традиционных» знаний от времени для технологий, которые различаются частицей усилий, направленных на формирование «инновационных» знаний

Модель традиционного обучения, в котором не учитывается влияние «инновационных» знаний, отвечает условию $\kappa=0$. В этом случае

$$* (oL = v_{\text{г}} \frac{I}{1 - e^{-\tau}})$$

График такой зависимости направляется к горизонтальной асимптоте $X(\infty) = V_{0\text{г}}$. Таким образом, объем знаний из определенного предмета при традиционной технологии обучения, ориентированной на бездумное запоминание материала, выходит на насыщение: новые знания поступают, а старые с той же скоростью забываются.

В том случае, когда в процессе обучения происходит формирование «инновационных» знаний ($\kappa > 0$), асимптота графика зависимости $X(t)$ становится уже не горизонтальной, а наклонной. В этом

можно убедиться с помощью (4): если учесть, что $e^{\tau} \rightarrow 0$ при $t \rightarrow \infty$, то выйдет выражение для линейной функции, график которой и является преклонной асимптотой.

Интересно проследить судьбу студента после завершения формального образования. В нашей модели это отвечает исчезновению «подкачки» «традиционными» знаниями и «инновационных» знаний «извне», что выражается в том, что после некоторого момента времени t , скорость V_g будет равна нулю. Тогда уравнение (2) приобретут следующий вид:

$$\frac{dX}{dt} = 0, \quad X = \frac{JY}{\kappa}.$$

Из графика (рис. 2) видно, что после завершения образования объем знаний выходит на горизонтальную асимптоту, однако постоянные значения X разные. Чем большая при обучении частица усилий, которые идут на формирование «инновационных» знаний, тем больший предельный объем «традиционных» знаний. И если у выпускника «инновационные» знания отсутствуют вообще ($\kappa=0$), то после окончания обучения происходит неминуемое забывание нагроможденных «традиционных» знаний, которое приводит к практически полному их исчезновению. И наоборот, при достаточном

объеме «инновационных» знаний знания выпускника после окончания официального обучения могут даже увеличиваться. Как здесь не вспомнить выражение М. Лауе: «Образование есть то, что остается после того, как все изученное забыто».

Сразу после окончания официального обучения скорость прироста «традиционных» знаний скачкообразно уменьшается на величину $V_0 (1-\kappa)$. И лишь при $\kappa = 1$ (формировались только «инновационные» знания) график будет без излома.

Итак, если возникает требование максимизировать объем знаний в отдаленной перспективе после окончания обучения, то оптимальным значением κ будет 1 (что отвечает формированию только инновационных знаний). Конечно, здесь предполагается, что студент заинтересован в знаниях из определенного предмета и получает их, пользуясь уже сформированными инновационными знаниями.

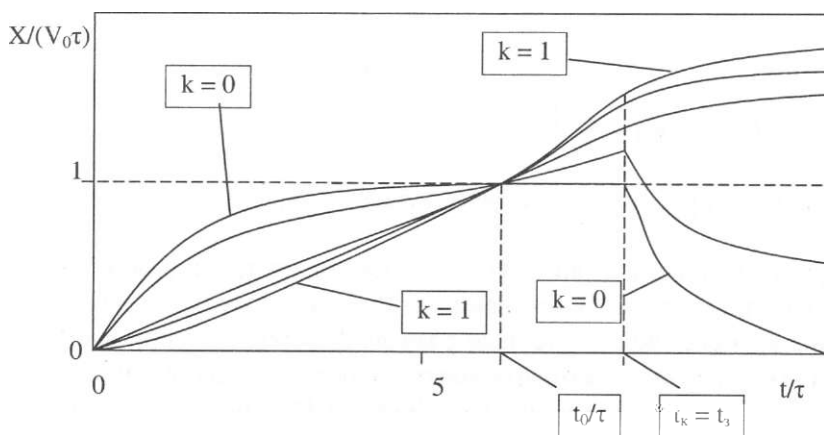


Рис. 2. Случай адекватного прогноза успеваемости профессиональной деятельности

Естественным стоит вопрос о том, как изменятся результаты задачи о максимизации $X(t)$, если снять ограничения на постоянство во времени параметра κ . Другими словами, как выбрать функцию $\kappa(t)$, чтобы обеспечить максимальный объем знаний на момент контроля?

Эта задача выдается заметно более сложной и напоминает задачу вариационного исчисления. Первый вопрос, который напрашивается: вытекает ли из условия $0 < \kappa(t) < 1$, вывод о том, что график $X(t)$ будет всегда расположен между графиками, которые отвечают предельным

значениям параметра κ , т.е. графиками $X(f)|_{t=0}$ и $X(f)|_n$. Интерес

к этому вопросу связан с тем, что утвердительный ответ на него означал бы, что ответ в общей задаче относительно максимизации $X(t)$ был бы абсолютно таким же, как и в частном случае, когда параметр κ не изменяется во время обучения. Но ответ на поставленный вопрос отрицательный. Мы в этом убедились, подставив разные $\kappa(t)$, что удовлетворяют указанному условию, в компьютерную программу, которая вычисляет значение $X(t)$ и строит соответствующие графики.

Таким образом, задача не сводится к предыдущей и требует отдельного решения. Применение математических методов дает такую стратегию максимизации $X(t)$:

$$k(t) = \begin{cases} 1, & 0 \leq t \leq t_{\kappa} - \Delta T, \\ 0, & t_{\kappa} - \Delta T < t \leq t, \end{cases} \quad (5)$$

где $\Delta T = \tau \cdot \ln \left(1 + \frac{1}{f\tau} \right)$.

Конечно, предполагается, что $t_{\kappa} - \Delta T > 0$, в противоположном случае $\kappa = 0$.

Другими словами, если $t_{\kappa} - \Delta T < 0$, то побеждает традиционная технология «накачки» предметными знаниями ($\kappa = 0$). Если же к моменту контроля больше времени, чем $4T$, то надо сначала формировать инновационные знания ($\kappa = 1$), а когда к моменту контроля останется ΔT , следует переключиться на режим «традиционного» обучения. Интересно, что величина ΔT не зависит от f . Для наглядности графики $X(t)$ при оптимальных стратегиях для двух значений t представлены рис. 3.

Наши экспериментальные исследования, говорят о том, что инновационная технология может давать лучшие результаты за уровнем знаний, который измеряется тестами, уже через два года. Еще через два года преимущества инновационной технологии становятся целиком очевидными.

Высокое качество обучения - это достижение предыдущей эпохи, предыдущей системы власти, предыдущего поколения.

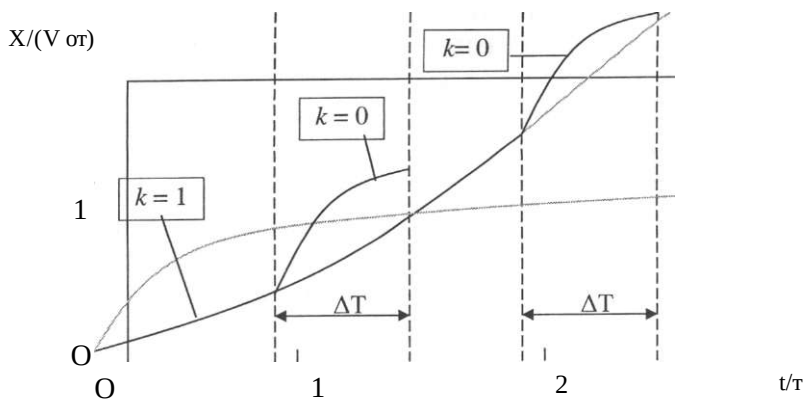


Рис. 3. Оптимальные стратегии достижения максимального объема знаний на момент контроля при непрерывном образовании (для двух значений ξ_k).

Ныне можно с сожалением констатировать, что, несмотря на естественные достижения образования, которые обеспечивает новая социополитическая система, в массовом измерении образование стало менее качественным, а подавляющее большинство выпускников высших учебных заведений (особенно новых) не конкурентоспособны на европейском рынке труда. Это обязывает меньше говорить о собственных достижениях, а все больше анализировать мировые и европейские тенденции реформирования образования и соответственно этому напряженно и последовательно совершенствовать нашу профессиональную сферу деятельности.

КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА СПЕЦИАЛИСТА КАК СКВОЗНОЙ КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. К. Беркимбаева

Ведущие специалисты в области педагогики высшей школы единогласно выделяют, как правило, следующие ориентиры для выпускников вузов: (а) высокий профессионализм; (б) качества личности, характерные для делового человека; (в) гуманистическое мышление и адекватное ему поведение; (г) владение универсальными нормами культуры, базирующимися на общечеловеческих нравственных ценностях.

Очевидно, что ни одно из этих качеств не может быть полноценно реализовано без овладения молодыми специалистами искусством речи и навыками продуктивной коммуникации.

В сложившейся социально-экономической ситуации особое значение приобретает конкурентоспособность выпускника высшей школы, более определенными становятся требования работодателей к его качествам и наличию деловых и коммуникативных навыков. Поэтому внимание педагогов и психологов в высшем учебном заведении должно быть направлено на формирование коммуникативной культуры студентов как будущей профессиональной ценности. Это диктуется тем обстоятельством, что каждый выпускник по окончании обучения сталкивается с необходимостью адаптации к новым условиям межличностных отношений в трудовом коллективе, социализации в обществе. Особенностью настоящего момента в подготовке специалистов с высшим образованием является то, что в период перехода к новой системе общественных отношений молодежь лишена традиционных ориентиров и вынуждена на собственной практике осваивать новый социальный опыт, формулировать многие жизненные идеалы, ценности и перспективы. Одной из определяющих в системе ценностей студенчества является установка на успех: достижение успеха все более отчетливо связывается с хорошим образованием, высоким уровнем профессиональной подготовленности, некоторым набором личностных качеств, способствующих включению молодого специалиста в межличностные отношения на рабочем месте. Поэтому коммуникативная культура молодого специалиста воспринимается как профессиональная ценность и как значимый компонент общей структуры личности.

Проводимые нами опросы студентов, начинающих на старших курсах поиск работы, показывают, что они испытывают серьезные трудности

на этом пути. Опыт старшего поколения оказывается неактуальным, новые ориентиры социального поведения еще недостаточно сформировались, а в конкретной ситуации общения с работодателем молодые люди осознают психологическую неподготовленность к «презентации» себя как специалиста и личности. Эти трудности порождены, во-первых, отсутствием специальных знаний, касающихся психологической тактики при приеме на работу, а во-вторых, - слабой сформированностью личностных качеств, способствующих успешной адаптации к новой социальной среде. Решение этих проблем требует системного пересмотра тактики процесса социализации на всем протяжении обучения студента в вузе. Рассмотрение этого сложного процесса, в котором человеческое общение занимает одно из ведущих мест и рассматривается нами как часть культуры, дает нам основание выделить в ее составе две стороны или два базовых компонента - культуру речи и культуру общения. Последовательный анализ каждого из них послужит фундаментом для определения этого понятия.

Как правило, культура речи определяется как владение нормами устного и письменного литературного языка, под которыми подразумеваются правила произношения, ударения, словоупотребления, грамматики, стилистики, а также умение использовать выразительные средства языка в различных условиях общения. В то же время речевая культура определяется как соответствие индивидуальной речи нормам данного языка и умение использовать языковые средства в разных условиях общения. Говоря о культуре общения, необходимо учитывать не столько способность личности к передаче информации посредством речевого общения (фактор, характеризующий процесс коммуникации), сколько характер взаимодействия между участниками диалога и взаимовосприятие ими друг друга. С точки зрения современной психологической науки общение складывается из взаимодействия трех основных компонентов - коммуникации, перцепции, интеракции, которые в социальной среде служат инструментом достижения личностью поставленных целей в процессе общения с другими людьми. На основе общего анализа социально-педагогических и психологических особенностей формирования коммуникативной культуры как профессиональной ценности современного студенчества, мы определяем коммуникативную культуру выпускников вуза как систему взглядов и адекватных им действий в определенной профессиональной и социальной среде, которая позволяет им реализовывать свои цели профессиональной и социальной деятельности в процессе общения с другими людьми.

Исходя из изложенного выше, мы рассматриваем коммуникативную культуру в контексте общей культуры современного общества с акцен-

том на проблеме самореализации посредством взаимодействия между людьми. Коммуникативная культура современного человека состоит в формировании способности к полноценной жизни в обществе, умении завоевывать понимание и успех, в достижении жизненно важных целей посредством контактов с окружающими. При этом она не формируется вся и в полном объеме на той или иной ступени профессионального образования. Процесс формирования коммуникативной культуры является сквозным компонентом для всех ступеней системы непрерывного образования, так как ее становление происходит перманентно на протяжении всей жизни и профессиональной деятельности человека.

Актуальным в данной связи является вопрос о преемственности культурных целей и ориентиров на каждой из ступеней системы непрерывного образования. Если данный вопрос в рамках одной страны в основном решается положительно, то при обучении молодежи за рубежом часто возникают определенные трудности. Помочь сформировать единые международные подходы в данном вопросе может диалог культур и их взаимопроникновение.

На основании изложенного, можно сделать следующие выводы:

во-первых, коммуникативная культура современного выпускника вуза представляет собой общекультурное явление, которое воспринимается общественным сознанием как необходимое условие формирования личности современного человека, а также средство ее самоутверждения в отношениях с другими людьми. Она выступает не только в качестве способа самореализации будущего специалиста в обществе, но и в качестве сквозного компонента его непрерывного профессионального образования;

во-вторых, коммуникативная культура молодого специалиста представляет собой систему взглядов и действий, которая служит ему социальным ориентиром для удовлетворения потребностей самореализации и способом достижения целей в общении с другими людьми;

в-третьих, поскольку коммуникативная культура студентов высшей школы формируется в результате непрерывного накопления ими опыта речевой культуры и культуры общения, то научно-обоснованное и целенаправленное формирование этих двух компонентов в ходе профессионального образования приведет к успешному развитию у них коммуникативной культуры как профессиональной ценности будущих специалистов;

в-четвертых, благодаря единству целей культуры и образования, целесообразным является формирование коммуникативной культуры как профессиональной ценности будущего специалиста в учебном процессе высшей школы, с учетом особенностей данного процесса.

ЗНАЧЕНИЕ ОБМЕНА ОПЫТОМ В ОБЛАСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

С.А. Блинова, Т.Д. Дехканов, Ф.С. Орипов

Внедрение новых педагогических технологий в учебный процесс достигается путем проведения учебно-методических конференций, семинаров, на которых предоставляется возможность обсуждения различного рода новаций, вводимых в учебный процесс. Возможно, именно на конференциях и симпозиумах удастся резко преодолеть «консерватизм» педагогического сознания. Так, при изучении материалов научно-практической конференции Саратовского государственного аграрного университета, авторы доклада познакомились с принципами выбора технологий и средств дистанционного обучения, в частности - кейс-технологиями и сетевыми технологиями.

В совершенствовании образовательного процесса, как и в преодолении инертности мышления в вопросе модернизации образования, важное место занимает международное сотрудничество. В институте накоплен большой опыт международного сотрудничества.

ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ И ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ УЗБЕКИСТАНА

Б. Я.Бляхер

Национальной программой по подготовке кадров определена кардинально новая структура системы общего и профессионального образования молодежи Узбекистана. В республике введено 12-летнее обязательное образование. В течение 12 лет каждый ученик должен закончить 9-летнюю общеобразовательную школу системы Министерства народного образования, а затем (по собственному выбору) 3-летний профессиональный колледж или академический лицей системы Министерства высшего и среднего специального образования. Следовательно, работа по профессиональной ориентации и профильному обучению в школе должна быть организована таким образом, чтобы ко времени окончания 9-го класса каждый выпускник школы профессионально самоопределился, т.к. он законодательно обязан продолжить свое обучение в колледже или лицее.

Важной составляющей профильного обучения являются материально - техническая база и состояние профориентационной работы, его научно-методическое и дидактическое обеспечение. На базе нашего учебного заведения работает общественная лаборатория развития непрерывного образования и планирования карьеры учащихся. Компьютерный банк лаборатории включает информацию по различным аспектам учебно-воспитательной и учебно-производственной деятельности, профессиональной ориентации, профильного (трудового) обучения учащихся, а также описание профессий, тесты, сценарии открытых классных мероприятий и т.д.

Как показывает наш анализ состояния и развития отечественных и зарубежных общеобразовательных школ, во многих из них база для организации профильного обучения практически отсутствует. В ряде стран (например, в России) пошли по пути создания качественно нового типа образовательного учреждения - ресурсного центра профильного обучения. На базе такого центра проводится обучение по дисциплинам профильного уровня для школ, у которых отсутствует собственная материально-техническая база и научно-методические, дидактические ресурсы. Проведено разделение функций между общеобразовательными школами и центрами профильного обучения: на базе школ изучаются дисциплины базового уровня, а в центрах - профильного. Учителя со стажем пом-

нят, что подобного типа учебные заведения уже были и назывались межшкольными учебно-производственными комбинатами трудового обучения и профессиональной ориентации (МУПК). Однако в психолого-педагогическом и профориентационном отношениях современные центры профильного обучения существенно отличны от МУПК. Одно из них состоит в том, что профессиональная ориентация и обучение ведутся не по конкретной профессии, а по однородной группе профессий, что более отвечает психологическим и личностным качествам человека. Следует признать, что функционировать успешно подобные образовательные учреждения могут только на территориях, имеющих удобное транспортное сообщение, а это, как правило, средние и большие города. В Узбекистане собственно ресурсные центры профильного обучения пока не созданы. Наша школа-комплекс могла бы стать аналогом подобного ресурсного центра.

Следует признать, что создание центров профильного обучения позволит предоставить более широкие возможности для выбора профильных дисциплин, создать лучшие условия для обучения школьников по индивидуальным учебным планам. Кроме того, концентрация кадровых и материальных ресурсов в одном месте дает возможность экономить финансовые затраты на осуществление профильного обучения и сконцентрировать профессиональный и интеллектуальный потенциал педагогов.

Современная педагогика рассматривает предпрофильную подготовку как самостоятельный этап профильного обучения. Суть ее в том, чтобы сформировать у школьников умение объективно оценивать свои способности к обучению и обоснованно выбрать направление своего образования в старших классах. Предпрофильная подготовка завершается, например, в России, в 9-м классе. А к этому времени ребенок уже заканчивает общеобразовательную школу. Следовательно, требуются дополнительные психолого-педагогические и медико-физиологические обследования, чтобы провести профориентационную работу, предпрофильную и профильную подготовку учащихся 7-9 классов с тем, чтобы к моменту окончания школы каждый выпускник мог осознанно выбрать направление своего дальнейшего обучения в профессиональном колледже или в академическом лицее.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Я. В.Боровикова

Концепция непрерывного образования, провозглашенная Болонской декларацией, активно развивается во всех странах европейского региона. Непрерывное образование обеспечивает каждому индивиду условия для свободного развития его образовательных, интеллектуальных и деятельностных возможностей на протяжении всей жизни. В социальном плане такой вид образования следует рассматривать как фактор развития и самореализации отдельного человека, являющегося главным ресурсом динамично развивающегося постиндустриального общества. При этом непрерывное образование трактуется не как административное соединение разнотипных учебных заведений в интегрированную систему, а как продуманная вариативная система предоставления образовательных услуг, позволяющая индивиду воспользоваться ими в соответствии со своими личностными потребностями и запросами в различные периоды жизни.

Непрерывность образования - это, прежде всего, высокая гибкость в обучении, посредством которой обеспечивается индивидуальный вектор роста и развития каждого обучающегося¹. В основе современной концепции непрерывного образования лежат следующие основные положения: целенаправленность; цикличность; преемственность получаемых знаний; многоступенчатость; вариативность; системность; индивидуализация; гибкость; модульность; доступность.

Система непрерывного образования нацелена на обеспечение ответственности профессиональной подготовки трудоспособного населения потребностям общественного производства. Она призвана обеспечить предотвращение безработицы вообще и структурной безработицы, в частности (например, путем переподготовки лиц, желающих сменить свою профессию на более востребованную современным рынком труда). Кроме того, непрерывные образовательные программы имеют колоссальную социальную значимость в силу того, что они способствуют: (а) естественному сокращению сроков обучения и затрат на подготовку специалистов; (б) систематизации знаний на каждом последующем образовательном уровне; усвоению глубоких знаний благода-

¹ Педагогика открытости и диалога культур/Под ред. М.И. Певзнера, В. О. Букетова, О.М. Зайченко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. - С. 39.

ции личности в современном обществе.

Характеристики образовательного процесса	Форма образования	
	Традиционное конечное	Нетрадиционное непрерывное
Цель обучения	Передача знаний	Решение жизненно важной задачи
Содержание обучения	Знание	Информация
Форма общения	Поучение	Обмен информацией
Инициатор и ведущий	Педагог	Обучающийся и педагог
Характер общения	Доминирование или сотрудничество	Попеременное доминирование или общение равных
Обучающий	Профессиональный педагог, специалист	Любой носитель необходимой информации
Мотивация учения	Косвенная	Непосредственная
Источник: Ильин Г. Об основных понятиях современной педагогики//Новые знания, 2000, №4. С. 10.		

Ежегодно по заказу Министерства образования Российской Федерации проводится мониторинг общественного мнения² с целью выявления социальных ожиданий и потребностей российского социума в сфере образования. Результаты мониторинга свидетельствуют о том, что значительная доля взрослых россиян (в возрасте от 16 до 60 лет) заинтересована в получении основного или дополнительного, профессионального образования.

К началу XXI в. в России, в зависимости от региона, доля взрослого населения, желающего получить образование, колебалась в пределах от 20% до 40%. В пересчете на все взрослое население численность людей, имеющих потребности в профессиональном образовании оценивается в среднем приблизительно в 32,8 млн. чел. Фактически в эти же годы в российской системе профессионального образования обучалось в среднем 8 млн. человек. Таким образом, социальные потребности в профессиональном образовании в 4 раза превышают предоставляемые возможности.

Открытое образование, базирующееся на использовании новых информационных дистанционных технологий в организации учебного процесса, призвано решить проблемы практической реализации непрерывного образования. Именно дистанционные технологии обучения позволяют воплотить в жизнь основные идеи непрерывного образова-

² Федеральный справочник Министерства образования РФ. Вып. 2. М., 2003.

ния: вариативность, гибкость, модульность, индивидуализацию и т.д.

Одной из причин существующего рассогласования между уровнем потребностей населения в образовательных услугах и возможностями традиционной системы профессионального образования является то, что достаточно многочисленная социальная группа заинтересована в создании особых условий обучения, которые включали бы дистанционное обучение, гибкий график, индивидуализацию обучения и т.п. В среднем только 23-25 % лиц, желающих получить основное или дополнительное профессиональное образование, удовлетворяет традиционная система образования, остальные предъявляют повышенные требования к условиям обучения, характерные для открытого образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЧТО? ПОЧЕМУ? КАК?

Д. Боско

В течение нескольких последних лет непрерывное образование стало популярной темой. Сегодня поисковая система Google предлагает 11000000 источников, касающихся проблемы непрерывного образования. В США недавно опубликованы тысячи работ по данной теме; кроме того, издается несколько журналов, целиком посвященных проблемам непрерывного образования. Одним из крупнейших и активнейших американских профессиональных объединений, занимающихся изучением этих вопросов, программ и ресурсов, является «Ассоциация университетского непрерывного образования». Во многих американских штатах существуют организации, занимающиеся непрерывным образованием. Работает также широкая сеть структур, спонсирующих центры непрерывного образования. В моем университете (Западно-Мичиганский университет) есть структура, которая называется «Непрерывное образование и обучение». Она обеспечивает преподавателей и студентов, заинтересованных в достижении личных и профессиональных целей в области непрерывного образования, широкими возможностями приобретения кредитного и некредитного образовательного опыта.

Без сомнения, непрерывное образование не ограничивается США. Напротив, данная проблема носит глобальный характер. В 1990 г. в Японии был открыт «Совет развития и поддержки законодательства непрерывного образования» (Promotion of Lifelong Learning Law and a National Learning Council). В 1996 г. Организация Экономического Сотрудничества и Развития (Organization for Economic Cooperation and Development, OECD) инициировала развитие программ исследований, направленных на превращение непрерывного образования в возможность для всех; кроме того, Международная Комиссия ЮНЕСКО по Образованию в XXI веке (UNESCO's International Commission on Education for the 21st Century) объявила непрерывное образование основной объединяющей темой [1]. В июне 2006 г. на Московской встрече министров образования, проведенной совместно с президентами Большой Восьмерки (G8), министры приняли Коммюнике, состоящее из 18 пунктов, в одном из которых записано: «Министры подчеркивают необходимость развития системы непрерывного образования, начиная с детства и на протяжении всего взрослого возраста. Они признают необходимость профессионального образования для молодых женщин и мужчин. Непрерывное образова-

ние укрепляет связи между обучением, профессиональной подготовкой и рынком труда для постоянного обновления знаний и профессиональных умений каждого человека» [2].

Образование взрослых и непрерывное обучение в России имеет долгую и богатую историю, начинающуюся с реформ Петра Великого, а затем развивающуюся в течение советского периода и продолжающуюся в сегодняшнюю эпоху [3]. Данная конференция по непрерывному образованию, которая проходит в Ленинградском государственном университете имени А. А. Пушкина, является результатом непрерывного лидерства, активно проявляемого ректором Вячеславом Скворцовым и профессором Николаем Лобановым. На протяжении нескольких лет ЛГУ имени А. С. Пушкина объединяет коллег из России, Европы и Соединенных Штатов Америки, способствует их совместным научным исследованиям.

По мере расширения исследований в области непрерывного образования появляется некоторая опасность их превращения к клише. Непрерывное образование может стать темой, которую будет легче поддерживать словами, но не действиями. Я убежден, что непрерывное образование является сложным для изучения вопросом, сопряженным с рядом весомых трудностей. Далее я кратко (из-за сочувствия к переводчику!) изложу свои мысли, касающиеся трех фундаментальных вопросов: «Что мы подразумеваем под непрерывным образованием?», «Почему непрерывное образование так важно - особенно в данный момент времени?», «Каким образом можно превратить непрерывное образование в реальность и каковы трудности на этом пути?».

Что мы подразумеваем под непрерывным образованием?

Меня часто смущает историческая наивность того, кто пишет о непрерывном образовании. Автор одного из ведущих британских журналов начинает свою статью следующими словами: «Его (непрерывного образования) происхождение относится к временам Дьюи, Линдемана и Эксли, т.е. к началу XX века. Концепция впервые стала известной в 1960 гг...» [4]. Хотя непрерывное образование стало популярной концепцией в течение нескольких последних лет, она также стара, как мир. Непрерывное образование берет свое начало в работах древних греков. Платон и Аристотель описывали процесс обучения философов, продолжающийся в течение всей жизни. Греческая идея «пайдеи» (*paideia*) состояла из развития ряда качеств и способностей, мотивировавших индивида к непрерывному обучению и совершенствованию своего профессионализма. В контексте работ греческих философов, место в непрерывном обучении отводилось лишь элитарному социальному классу и не соот-

в обучении взрослых, после завершения ими формального обучения. По мере того, как я продолжаю изучать свое собственное непрерывное образование, процесс образования в школе и на последующих стадиях, я нахожу все более и более глубокую мудрость в трудах таких радикальных интеллектуалов, как Иван Иллич, написавший следующие слова в работе «Освобождение от школ»: «Современный поиск новых образовательных путей должен быть изменен в пользу их институционных противоположностей: в пользу образовательной паутины, предоставляющей возможность для каждого трансформировать каждый момент его жизни в обучение, возможность поделиться знаниями и заботиться о других» [5]. Следует отметить, что Иван Иллич написал эти слова 20 лет назад, до изобретения Всемирной паутины или Интернета. Когда мы действительно понимаем непрерывное обучение как гуманный процесс, который открыт для всех, независимо от социального статуса, становится понятно, что непрерывное образования меньше всего касается степеней, дипломов, сертификатов, а в гораздо большей степени - умений, компетентности, ценностей и обязательств.

Почему непрерывное образование важно?

Рост интереса к непрерывному обучению, произошедший в течение последних лет, является последствием изменений в обществе, связанных с информационными технологиями. Сегодня знания производятся со всевозрастающей скоростью, а сами информационные технологии становятся все более сложными. Использование мобильного телефона является более сложным, чем использование ротационного. Ремонт автомашины 2007 г. выпуска или операция на сердце являются значительно более сложными, чем это было 50 лет назад, а умения, необходимые для хирурга или для автомеханика в 2017г., будут значительно отличаться от их умений 2007 г. Таким образом, традиционный аргумент, касающийся непрерывного образования, будет звучать следующим образом: педагоги и работодатели сталкиваются с тем фактом, что быстро изменяющиеся требования, предъявляемые к рабочим местам, требуют нового типа работников, способных к быстрым профессиональным переменам и знающих, как усовершенствовать собственные профессиональные навыки, которые позволили бы им идти в ногу с современными технологиями. Успешность овладения новыми технологиями будет зависеть от того, как быстро работники смогут овладеть и развивать новые трудовые навыки [6]. Такое обоснование непрерывного обучения, как я считаю, стоит, образно говоря, лишь на одной ноге, хотя я и не подвергаю сомнению выдвинутый аргумент. Во многих случаях работодатели будут не только

обеспечивать подготовку наемных работников, но и требовать от них пройти необходимую подготовку. Однако все меньше и меньше людей может рассчитывать на то, что они смогут уйти на пенсию с фирмы, давшей им первую работу. Мобильность рабочих мест и усовершенствование карьеры зависят от непрерывного усовершенствования профессиональных знаний и умений. Поэтому люди, поступившие на работу, должны признать тот факт, что их будущее зависит от их непрерывного расширения навыков - даже в том случае, если их работодатель не предоставляет им возможностей пройти соответствующий тренинг или переподготовку.

В капиталистических обществах, как и в бывших коммунистических странах, а также и в странах, которые сегодня являются коммунистическими, экономика является ведущим фактором на всех уровнях непрерывного образования. Этот же аргумент используется всеми странами, когда речь идет о глобальной конкуренции, в которой постоянно изменяются имена конкурентов. Поскольку я не ушел в монастырь и не давал клятву бедности, я тоже ценю деньги. Однако я хочу прокомментировать две причины непрерывного образования (иные, чем экономические), которые привлекают меньше внимания, чем они того заслуживают. Я понимаю, что некоторые, возможно, фривольно рассматривают их как обоснование, некие две опоры (две ноги), на которых стоит непрерывное образование. Я так не думаю.

Первое из этих обоснований (одной из ног, на которых стоит непрерывное образование) касается древних греков. Учение обогащает человеческую жизнь, полагали греки. Быть человеком - значит глубоко и широко участвовать в богатстве человеческой культуры. Выпускники американских школ, умеющие читать, но никогда не прочитавшие книг, по которым успешно сдали тесты по истории, обладают небольшим интересом к углублению своих исторических знаний, которые они приобрели в процессе учебы; они не только не стремятся развить понимание музыки, но никогда не ходили на симфонический концерт, даже тогда, когда им предоставляли такую возможность. Грустно, что слишком часто обучение в школе является более важным фактором зарабатывания оценки, чем стимулирования индивидов к развитию непрерывного интереса к искусству, литературе, естественным наукам, культуре. Я не ожидаю, что наши политики в США будут особенно волноваться об этом, но я помню, что выдающийся американский философ образования Джон Дьюи говорил, что «Педагогическая общественность должна для каждого ребенка желать того же, что хорошие родители бы пожелали своим собственным детям». Как родитель, я чувствую, что это нормально, если

мои сыновья не разделяют той же страсти, которую я испытываю к музыке Верди и Шостаковича или испытывают такой же сильный интерес к истории Веймарской республики, России, Америке XIX столетия, но я все же хочу, чтобы они имели свою собственную, непрерывную на протяжении всей жизни, страсть к интеллектуальному и культурному росту. Следуя совету Дьюи, я также желаю этого и другим.

Другая «нога обоснования» непрерывного обучения касается вопроса устойчивости в самом полном смысле этого слова: нашей способности поддерживать жизнь на планете Земля. Семь лет назад мы закрыли дверь самому кровавому столетию в истории человечества. Много этой крови было пролито и в стране, где мы все сегодня собрались для обсуждения проблем образования. XXI век начался так, что не обманет никого - худшее уже позади. Герберт Уэллс как-то сказал, что «История человечества все более становится соревнованием между образованием и катастрофой». Если вторая «нога обоснования» относится к той роли, которую непрерывное образование играет в жизни каждого человека, то этот аспект обоснования касается влияния непрерывного образования на все человечество. Проблемы мира становятся серьезными и сложными, уроки истории можно легко неправильно понять, национальные и культурные контексты, которые захватывают нас, могут целиком посеять семена для наихудшего, что люди могут сделать друг другу. Я признаю, что существует потребность в непрерывном образовании для того, чтобы оставаться конкурентоспособным в том, что Томас Фридман (Thomas Friedman) [7] называет «плоским миром» или миром, в котором вездесущие информационные технологии сокращают препятствия глобальной конкуренции. Однако, поскольку непрерывное обучение является таким важным, нам следует поднять коллективный умственный уровень и наше общее понимание проблем, стоящих перед нами, как перед человеческой расой. Это, я уверен, является нашим наилучшим шансом выбраться живыми из XXI века.

Как можно превратить непрерывное обучение в реальность?

Глупо недооценивать трудности, с которыми мы сталкиваемся, стремясь превратить непрерывное обучение в реальность, но не будет глупым оптимизмом признать, что мы живем в то время, когда предлагаются отличные возможности для непрерывного образования, и появляются возможности, которые постоянно возрастают. В течение последних нескольких десятилетий произошли некоторые открытия, которые привели к невероятным возможностям практических решений по широкому и эффективному распространению непрерывного обучения. Ресурсы,

появившиеся в результате использования информационных технологий - в особенности Интернет - играют очень большую роль в расширении возможностей непрерывного образования. Распространенность и могущество этих ресурсов будут продолжать возрастать. Системы интеллектуального тьюторства и интеллектуальные агенты в возрастающем объеме предлагают богатые возможности обучения; и поскольку релевантная база человеческого обучения расширяется, то и база знаний используется для изобретения обучающих методов и устройств. Наличие ресурсов резко возрастет, когда машинный перевод станет полноценным. Особую важность приобретают те изобретения, которые заставляют человечество производить новые знания и информационные артефакты. Мы можем быть уверены, что те, кто разрабатывает программные устройства и приборы, будут продолжать двигать прогресс. Время, на протяжении которого эти новые ресурсы смогут нам служить и приносить пользу, будет зависеть от нашей способности преодолеть некоторые трудности:

1. доступ к ресурсам. Существует большое количество людей в Нью-Йорке, Париже, Санкт-Петербурге и в других городах мира, которые не имеют доступа к ресурсам Интернета. Доступ резко сокращается в бедных сельских местностях, в том числе проживающих в странах первого мира. Очевидным является и тот факт, что доступ к ресурсам Интернет в странах третьего мира является малым или ничтожно малым. Мой друг и коллега, Сеймур Паперт (Seymour Papert), вместе с Николасом Негропonte (Nicolas Negroponte) занимался развитием 100-долларового компьютера, изготавливаемого для стран третьего мира. Сегодня на рынке существует и 90-долларовый компьютер [8]. Есть серьезные основания полагать, что в будущем Интернет будет, по меньшей мере, таким же вездесущим во всем мире, как и телевидение;

2. отношение к ресурсам. Тот факт, что постоянно будет создаваться все больше и больше возможностей для непрерывного образования через Интернет, не должно ввести нас в заблуждение, что все возможности будут использованы. Должны быть написаны новые законы для того, чтобы заставить родителей послать своих детей учиться в государственные школы. Большое число людей предпочитает наблюдать «пустые» телевизионные программы даже тогда, когда им предлагают качественные возможности обучения;

3. грустно, но приходится признать, что часто то, что случается в наших школах всех уровней, скорее убивает, чем порождает интерес, ведущий индивида к вовлечению в непрерывное обучение. Мне интересно: что бы случилось, если бы устранили мотивацию к получению диплома

для тех, кто посещает школу или университет; осталась бы мотивация к содержанию обучения их единственно истинным интересом? Если бы наши студенты могли решать - оставаться ли им с нами (в университете, продолжать обучение) или покинуть нас, то я убежден, что значительное количество студентов бы покинуло нас. Если мы хотим, чтобы наши занятия влияли на студентов и способствовали их формированию личности и профессионализма, их желанию непрерывно учиться, мы должны сделать крупные, даже радикальные изменения в образовательных программах наших школ для того, чтобы культивировать, а не уничтожать познавательный интерес к образованию;

4. способности. В течение долгих лет многие из тех, кто серьезно думал об образовании, признавали, что, в конечном итоге, каждый человек должен стать собственным учителем. Желание хотеть учиться должно соответствовать возможностям быть способным сделать это. Нельзя предполагать, что только потому, что человек был в школьной среде, он будет уметь учиться. Открытое внимание к развитию самодирективного обучения должно быть включено во все формальные программы обучения. Самым главным индикатором успеха учителя является признание того, что он или она больше не нужен своим ученикам. Вопрос способностей и умений использовать учебные ресурсы становится труднее, когда можно использовать Интернет. Интернет является большим источником информации, содержащим как наилучшее, так и наихудшее из того, что человек может изобрести. Он содержит правду и ложь, может быть очень ценным и никуда не годным. В США, с помощью широкой коалиции, включающей как государственный, так и частный сектор, была разработана структура, названная «Умения XXI века» [9], которая является хорошим примером объединения способностей, необходимых для того, чтобы все учащиеся могли эффективно использовать эти бесконечные образовательные ресурсы.

И еще один заключительный комментарий. В то время, как многие в университетах относятся пренебрежительно к использованию Интернета, однозначно ясно, что эта битва, в конечном итоге, ими проиграна. Возможно, звучит иронично, но один из моих коллег, преподающий курс по глобальному рынку, утверждает, что дистанционное обучение не следует использовать в нашем университете. Преподаватели университетов, использующие дистанционное обучение, не способны увидеть существующий сегодня мир обучения; в результате некоторые из них попадают в ловушку собственной бюрократии: вместо того, чтобы гибко реагировать на потребности студентов, особенно взрослых студентов, они будут активно становиться все более irrelevantными [9]

Мы живем в то время, когда политическая, экономическая и человеческая конфронтация становятся как никогда серьезнейшим вопросом в истории жизни людей на планете. Мы можем достичь успеха лишь в том случае, если непрерывное обучение каждого на протяжении всей человеческой жизни станет реальностью, движущей нас к лучшему будущему. И каждый из нас, посвятивший свою жизнь образованию, должен сыграть важную роль для того, чтобы это случилось. Мне всегда нравились слова Алана Кэй (Alan Kay): «Самый лучший способ предсказать будущее - это изобрести его».

Литература:

1. *Hake, Barry J.*, «Lifelong learning in late modernity: the challenges to society, organizations, and individuals,» *Adult Education Quarterly*, Vol. 49 (2), 1999. PP. 79-90.
 1. <http://en.g8russia.ru/news/20060602/1151807.html>
 2. *Zajda, Joseph*, "Adult education and lifelong learning: new developments in Russia," *Comparative Education*, Vol. 35 (2), 1999. PP. 151-161.
 3. *Tight, Malcolm*, "Lifelong learning: Opportunities or Compulsion," *British Journal of Educational Studies*, Vol. 46, September, 1998. PP. 251-263.
 4. *Illich, Ivan*, *Deschooling Society*, <http://reactor-core.org/deschooling.html#introduction>, 1971.
 5. *McCombs, Barbara L.* "Motivation and lifelong learning," *Educational Psychologist* Vol. 26(2), 1991. PP. 117-127.
 6. *Friedman, Thomas L.* *The World is Flat*, New York: Farrar, Straus, and Giroux, 2005.
 7. <http://www.quazen.com/Computers/Hardware/Alternative-100-dollar-computer-available.954>.
 8. <http://www.21stcenturyskills.org/>.
 9. *Jarvis, Peter*, "Global trends in lifelong learning and the response of universities," *Comparative Education*, Vol 35 (2), 1999. PP. 249-257.

Перевод с английского Т. Кошмановой

**К ВОПРОСУ
О НЕПРЕРЫВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ
В. О. Браун, О. В. Плахотник**

Совершенно очевидно, что развитие социальной работы должно стать одним из приоритетных направлений социальной политики государства. Но эта политика не может быть направленной на восстановление советской модели, которая оказалась ошибочной не только исторически, но и сугубо функционально, что хорошо видно на постчернобыльской ситуации. Поэтому мы считаем, что государственная политика должна быть направленной не только на профессиональную подготовку работников государственных органов (служб) социальной поддержки и защиты населения, но и на развитие возможных форм и средств социальной помощи. Решение этого круга проблем невозможно без учета принципа непре.1эвхости в подготовке

нис (м)Tj0 T,3567ора7370аии4в м0356фо нрльном нц0%то4360а5356иг4о3365236
7ето социальны1а7370хж1356тнм67345то47350 пн(3365е43505356ы)Tj0 Tс 2 345

тельством, что, по крайней мере, в ближайшие 5-10 лет будет ощущаться существенная нехватка квалифицированных социальных работников. Это означает, что к выпускникам нашего и других университетов должны быть предъявлены дополнительные требования: они должны стать не только многопрофильными специалистами в области социальной работы, а также организаторами и руководителями новых социальных служб. Второй пласт психолого-педагогических проблем связан с созданием многоуровневой подготовки, т.е. в объединении профессиональной, управленческой и наставническо-педагогической форм подготовки. Социальные технологии образуют третий пласт психолого-педагогических проблем при подготовке социальных работников. Это, наверное, наиболее сложная и малоразработанная часть в системе подготовки социальных работников. Необходимо отметить, что в некоторых странах социальная работа давно признана как научно-прикладная область общественной и государственной деятельности, тогда как у нас, на Украине, ей еще надлежит стать таковой.

ПОРТФОЛИО В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ЮРИСТАМИ НА ВУЗОВСКОМ УРОВНЕ КАК АСПЕКТ ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Н. Бургатене

Роль непрерывного обучения в контексте глобализации и ее последствий, включая фрагментацию социальных и индустриальных отношений, социальное исключение, высокий уровень рефлексивности современного общества, открытость университетов для нового типа учащихся - взрослых, особо отмечается в документах Европейского Союза и Литвы по образовательной политике (Меморандум по непрерывной учебе, 2000; Консультация Ассоциации европейских университетов по рабочей версии Меморандума ЕС по непрерывной учебе: Эксклюзивный обзор, 2001; Реальное превращение Европы в территорию непрерывной учебы, 2001; и т.п.).

Непрерывная учебы стала движущей силой современного развития всех уровней образования, включая вузовское. Важно отметить, что стратегическая перспектива, направленная на долгосрочные ценности образования, связана с изменением содержания образования, которое может быть эффективно использовано только в сочетании с инновационными методами преподавания и обучения; особым вниманием к развитию компетенций, а не к передаче знаний; и переходу от центральной роли преподавателя к центральной роли учащегося.

Инновационные подходы к преподаванию и обучению. Инновационные методы преподавания и обучения на вузовском уровне стали неотъемлемой характеристикой изменения парадигмы. Анализ исследований, проведенных в мире и в Литве, доказывает, что методы, основанные на саморегулирующем обучении и кооперативных стратегиях обучения, эффективны в контексте непрерывного обучения. Это такие методы, которые воспитывают в студентах самостоятельность, развивают их метакогнитивные навыки и дают им передаваемые навыки и компетенции (Jaques, 2000). Последние два десятилетия преподавания и изучения иностранных языков, которые приблизительно совпадают с эволюцией коммуникативного подхода, продемонстрировали разработку ряда инноваций, включая эволюцию учебных программ (содержательная/ функциональная программа, программа процесса, программа процедур), изменение в подходе к обучению (обучение, направленное на учащегося), в методах обучения-преподавания (преподавание языка, основанное на заданиях; проектно-ориентированное

обучение, обучение, основанное на портфолио), и в оценке (форматная оценка). Разнообразные примеры показывают пользу этих изменений в обеспечении лучшего понимания теоретических вопросов, связанных с созданием традиции инновационных исследований и практики (.Barfield, 2003; Gupta, M.L., 2004; Shapiro, 2003; Fullan, 1982, Nicholls, 1983, Rudduck, 1991, Cooper, 1989, cited in Markee, 2003).

Использование портфолио на вузовском уровне: изучение практических примеров. С целью повышения усвоения студентами юридического английского языка в Университете Миколаса Ромериса в весеннем семестре 2005/2006 учебного года был введен метод портфолио в трех группах студентов первого курса юридического факультета (41 студент). Учебные портфолио использовались в течение одного семестра, а в конце курса было проведено исследование для выяснения отношения студентов к инновационному методу обучения и его влияния на использование студентами метакогнитивной стратегии.

Специально разработанный автором этого исследования инструмент использовался в последний день курса. Он состоял из двух разделов: (1) анализ отношения студентов к инновационному методу портфолио в изучении курса английского языка для юристов; (2) измерение эффективности метода портфолио в использовании студентами метакогнитивных стратегий. В анкете использовалась шкала измерений по Ликерту. Для всех вопросов применялась пятибалльная шкала (от «полностью согласен» до «совершенно не согласен»). Был проведен статистический анализ данных с использованием описательной статистики, распределения частот; и корреляционной статистики (коэффициент корреляции Спирмана). Проведенный анализ достоверности выбранного инструмента показал высокий положительный альфа коэффициент Кронбаха - 9196.

Результаты. Анализ результатов показал, что большинство студентов (67,5%, $p=25$) полностью согласны/ согласны с утверждением «Портфолио способствовал усвоению юридических терминов и их использованию»; почти половина учащихся (45,9%, $p=17$) полностью согласны/ согласны, что подготовка портфолио помогла им совершенствовать свои навыки выражения мыслей и письма; больше половины учащихся (62,2 %, $p=23$) признали (полностью согласны/ согласны), что портфолио помог им хорошо справляться с тестами в течение семестра; и 67,6 %, $p=25$ студентов полностью согласны/ согласны, что подготовка портфолио улучшила их знания юридического английского в целом.

Исследование было также направлено на то, чтобы выявить связь между переменными портфолио. Анализ показал очень высокий коэф-

фициент Спермана и статистически значимую связь: между портфолио, как методом, способствующим усвоению юридических терминов, и их использовании, и помощью студентам в подготовке к тестам ($r_s=,855^{**}$, $p=0,000$); между портфолио, как методом укрепления знаний студентов в области юридического английского, и помощью в усвоении юридических терминов и их использовании ($r_s=,818^{**}$, $p=0,000$), а также то, что метод портфолио эффективно помогает в усвоении юридического английского и подготовке итоговой аттестации.

Также выявлено, что существует сильная статистически значимая связь между портфолио, как методом укрепления знаний студентов в области юридического английского, и развитием у них навыков письма ($r_s=,710^{**}$, $p=0,000$), помощью в усвоении юридических терминов и их использовании ($r_s=,648^{**}$, $p=0,000$), показывая, что этот метод развивает у студентов продуктивные навыки письма.

Закключение. С целью совершенствования у студентов навыков владения английским языком для специальных целей в Университете Микола-са Ромериса в курсе английского языка для юристов использовался инновационный метод портфолио. Результаты показывают, что инновационный метод портфолио, основанный на саморегулирующей стратегии обучения, использованный, как метод обучения юридическому английскому на вузовском уровне, был хорошо воспринят большинством студентов (67,7%), отметившим, что изучение иностранного языка таким способом эффективно. Этот метод рассматривался как эффективный и полезный в курсе юридического английского, потому что учащиеся отмечали его позитивную роль, в частности: во-первых, в помощи в усвоении юридических терминов и их использовании; во-вторых, в совершенствовании навыков научной письменной речи в области юриспруденции; в-третьих, помощи студентам в подготовке к тестам. В итоге, метод портфолио улучшил усвоение студентами юридического английского как иностранного языка для их будущей карьеры.

Литература:

Barfield, R. L. Students' perceptions of and satisfaction with group grades and the group experience in the college classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (4). 2003. PP. 355-369.

European University Association Consultation on the EC draft Memorandum on Lifelong Learning: Executive Summary. 2001. Written by O'Mahony, M Geneva: EUA.

Gupta, M. L. Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.29, (1). 2004. PP. 63-73.

Jaques, D Learning in groups: a handbook for improving group work (3rd Ed.). London; N. Y.: RoutledgeFalmer. 2000.

Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. 2001. Brussels: European Commission.

Markee, N. (2003). The diffusion of innovation in language teaching. Hall, D. R., Hewings, A. (Eds.) *Innovation in English Language Teaching: A reader*. London, N. Y.: Routledge, PP. 118-126.

A Memorandum on lifelong learning. Brussels: European Commission. 2001.

Shapiro, D. F. Facilitating holistic curriculum development. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.28 (4). 2003. PP. 423-434.

ТОКСИЧЕСКОЕ ВОЗДЕЙСТВИЕ ХИМИЧЕСКИХ ВЕЩЕСТВ, ДИЭЛЕКТРИЧЕСКИЕ ПОСТОЯННЫЕ И НАНОБИОТЕХНОЛОГИИ

Р. Викрамасингхе

«Развитие» принесло с собой некоторые нежелательные аспекты, например, выбросы в окружающую среду новых химических соединений, свойства которых еще не достаточно глубоко изучены. Научные исследования и образовательные программы должны рассматривать эти аспекты. Так, например, изменение диэлектрической постоянной среды в непосредственной близости от некоторых химических соединений может воздействовать на течение некоторых каталитических реакций ферментов. В исследовании этих процессов большую помощь могло бы оказать применение нанобиотехнологий.

В своей классической работе «*Sur les Phenomenes de la Vie*», опубликованной в Париже в 1878 г., знаменитый физиолог Клод Бернар писал: «... Постоянство внутренней среды - это обязательное условие свободной независимой жизни;... Постоянство этой среды предполагает, что организм развивается до такой степени, что может своевременно распознать и скомпенсировать изменения, происходящие вне его. Следовательно, в отличие от высших животных, которых не заботит мир, в котором они живут, человек находится в тесной и чуткой взаимосвязи с окружающим миром. Равновесие внутренней среды является результатом постоянной и аккуратной компенсации в ответ на самые незначительные изменения внешнего баланса».

Современный человек, особенно городской житель, находится в среде (включая состав еды и напитков), которая далека от естественной. Мы живем в среде, находящейся под воздействием шума, разрушающегося озонового слоя, глобального потепления, в среде, где такие созданные человеком стойкие химические соединения, как ПХВ и другие обнаружены даже в полярных регионах. Особое беспокойство вызывают присутствие в окружающей среде таких химических соединений, которые могли появиться только в результате деятельности человека. К ним относятся соединения, произведенные человеком для своих целей (например, пестициды, ПХВ); соединения, получившиеся как побочные продукты или отходы во время промышленных процессов или при использовании транспорта; соединения, образующиеся при сжигании мусора (такие как диоксины); и соединения, появившиеся в результате военных действий.

На химические соединения, появившиеся в окружающей среде в результате деятельности человека стали обращать внимание сравнительно

недавно, а ведь их уже более 80000. Свойства многих из них, за исключением тех, ради которых они были созданы, чаще всего не достаточно изучены. Основные токсикологические тесты исследуют вещества и соединения на канцерогенность, мутагенность и разрушение клеток. Иногда тесты проводятся для отдельных соединений без учета их свойств, которые могут проявиться при смешивании их с другими веществами или соединениями, вызывая синергетический эффект. Возможно, пора пересмотреть традиционную токсикологическую концепцию, расширив ее исследованиями на «эндокринные нарушения».

Исследования показывают, что ряд промышленных химических соединений может воздействовать на человеческий организм, подобно природным гормонам. Они даже получили название «гормоны окружающей среды». Другие важные результаты показывают, что химические соединения, способные вызвать изменение диэлектрической постоянной в среде, находящейся от них в непосредственной близости, влияют на деятельность определенных гормонов-стероидов, отвечающих за биосинтез ферментных комплексов, например, ферментов, регулирующих уровень ионов натрия и калия в клеточной жидкости в организме человека.

Вероятно, уже настало время использовать методы нанобиотехнологии для исследования возможного влияния веществ и соединений, загрязняющих окружающую среду, на производство гормонов-стероидов соответствующими эндокринными железами. Загрязняющие вещества и соединения, попадающие из-за деятельности человека в окружающую среду, иногда находятся там в большем количестве, чем их «природные» аналоги, кроме того, они чаще всего являются стойкими соединениями. Вероятно, некоторые из них вызывают мутации и другие проблемы в дикой природе, о которых мы все чаще сейчас слышим.

Необходимо помнить «Принцип предосторожности», о котором сейчас так много говорят.

Благодарность: Автор выражает благодарность сервису Интернет-новостей *Rachel's Democracy and Health News* (<http://www.rachel.org>) за предоставленную информацию. Автор благодарит профессора Геета Бвли из Бангалорского университета за интересную дискуссию по нанобиотехнологии.

Литература:

Bernard, C. (1878), *Sur les Phenomenes de la Vie*, J-B.Bailliere et fils, Paris. 1878.

Pott, P. (1775), «Chirurgical observations relative to cancer of the scrotum», London, reprinted in *Natl. Cancer Inst. Monogr.* 10. 1963. 7-13.

Wickramasinghe, R.H. The regulation of corticosteroid hydroxylations. 1. An effect of inorganic ions in regulating iron-sulphur protein-dependent electron transport, **J Bioenergetics** 5. 1973a. 151-161.

Wickramasinghe, R.H. Regulation of corticosteroid hydroxylations: the intramitochondrial dielectric constant and proteolipids of adrenodoxin and cytochrome P450, **Cytobios** (Cambridge, England) 8. 1973b. 81-94.

Wickramasinghe, R.H. The effects of glutathione on the 11 β -hydroxylation of 11-deoxycorticosterone by bovine adrenal cortex mitochondria, **Bull. Environ. Contam. Toxicol.** 12. 1974. 99-103.

Wickramasinghe, R.H. Short-term mutagenicity test systems for detecting carcinogens. Report of an international symposium in Dortmund, **Int. Arch. Occup. Environ. Health.** 44. 1979. 61-64.

Wickramasinghe, R.H. **The Cytochrome P-450 Proteins: Environmental and General Aspects**, (Sri Lanka edition), xi + 295 pp., Lake House Investments Ltd., Colombo. 1990.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ - НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

И. Б.Васильев

Помочь вывести постсоветские страны на принципиально иную ступень в мировом разделении труда может, на наш взгляд, профессиональная акмеология - новая наука о достижении зрелыми людьми вершин профессионального мастерства.

Каждый специалист в своем профессиональном развитии проходит или может пройти пять стадий (за основу взятая периодизация Э.Ф. Зеера): оптация, профессиональное образование, профессиональная адаптация, профессионализация, профессиональное мастерство. Из вышеперечисленных стадий наиболее сложной для достижения (но и наиболее привлекательной как для личности, так и для общества) является стадия профессионального мастерства. Привлекательность ее для личности состоит в том, что мастер, как правило, всегда является победителем в конкурентной борьбе и имеет: (а) стабильный спрос на рынке труда, который не снижается с течением времени; (б) устойчиво высокий доход в любой экономической ситуации; (в) уважение и признание коллег по работе и профессиональному «цеху»; (г) уважение и признание потребителей относительно созданного им продукта; (д) особый статус в своей семье, связанный как с финансовой стороной своей деятельности, так и с социальным статусом мастера.

Говоря о привлекательности стадии профессионального мастерства для общества, нельзя не упомянуть об извечной человеческой мечте - жить в «городе мастеров», высказанной в фольклоре многих народов. Логичным будет предположение о том, что общество, которое состоит из мастеров своего дела, гарантировано от революций, перестроек и других потрясений. Иными словами, общество, в котором большинство тружеников являются мастерами своего дела, - это общество социальной стабильности. В таком обществе очень трудно, а, скорее всего, практически невозможно увлечь население революционными идеями, тем более экстремистскими. Из приведенных рассуждений напрашивается только один вывод: курс на достижение максимально возможным количеством работающих стадии профессионального мастерства - это курс на достижение социальной стабильности и, одновременно, гарантия бесконфликтного эволюционного, а не революционного развития общества.

Для перехода на стадию профессионального мастерства необходимо не только постоянное самообразование и творчество, порождающее

новые элементы деятельности, но и выполнение всех акмеологических закономерностей, которые обуславливают появление продуктивных авторских систем профессиональной деятельности. И, в этой связи, следует особо отметить тот факт, что знание данных закономерностей должно формироваться на втором этапе профессионального становления, - на этапе профессионального образования. В то же время акмеологические знания должны стать обязательным компонентом непрерывного профессионального образования, а сам процесс образования должен быть ориентирован на достижение максимально возможным числом работающих стадии профессионального мастерства. Характерной чертой этой стадии является наличие у работника авторской системы деятельности (АСД). Очевидно, что справедливо и обратное утверждение: если у работника сформирована АСД, то он является мастером своего дела, т.е. достиг стадии профессионального мастерства. Ввиду того, что наличие АСД является характерологической чертой этапа профессионального мастерства, возникает необходимость дать определение данному понятию. Опираясь на известное определение АСД, данное Н. В. Кузьминой, постараемся определить данное понятие с позиций деятельностного подхода. АСД - это совокупность элементов профессиональной деятельности работника, позволяющая получить принципиально новый количественный и качественный результат труда, притом, что один или несколько элементов этой деятельности созданы самим работником и не относятся к типовым.

Некоторые выводы и постановочные вопросы: (а) в настоящее время имеется потребность широкого введения профессиональной акмеологии в высшие учебные заведения педагогического и непедагогического профиля; (б) представляется целесообразным рассмотреть возможность разработки и внедрения в учебный процесс профессиональных учебных заведений акмеологических теоретических и практических спецкурсов; (в) акмеологическое образование как элемент содержания любого профессионального образования должно рассматриваться в качестве важнейшего компонента системы непрерывного образования и др.

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. И Вишнеvский, Е.В. Кравец

Основополагающим ориентиром деятельности образования является обеспечение оптимальности качества.

Термин «качество обучения» широко используется в современной науке, при этом наблюдаются различия не только в определениях соответствующего понятия, но и в принципиальных подходах к его трактовке. В педагогике под качеством образования чаще всего понимается «соотношение цели и результата», «мера достижения цели». Есть и другой подход, который трактует качество образования как соответствие его результатов требованиям личности, общества, государства, или, более узко, как соответствие образовательных услуг требованиям потребителей, в частности, требованиям обучающихся. Традиционная педагогика считает, что учителя, преподаватели, администрация учебных заведений, органы управления образованием в значительно большей степени понимают потребности учащихся, нежели они сами. Следует отметить, что данный тезис нуждается в существенном уточнении и детализации.

Особенностью современного образовательного процесса является значительный рост роли непрерывного обучения. Концепция непрерывного образования лежит в основе образовательной политики большинства развитых стран мира. Все они ищут свою модель непрерывного образования. Под непрерывным образованием мы понимаем педагогическую систему, представляющую собой совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего и профессионального образования. При этом основные отличия системы непрерывного образования от традиционной мы связываем с тем, что целью ее является не только усвоение определенного объема знаний и опыта, но и выработка установки и умения учиться всю жизнь. Непрерывное образование призвано обеспечить возможность эффективно включаться в современную жизнь на основе методологической подготовки, знания общих тенденций экономического и социально-культурного развития, умения ориентироваться в постоянно возрастающем потоке информации, пронизывающей наше бытие.

В соответствии с указанными позициями чрезмерное упование на административный ресурс и вообще на внешнее влияние, оказываемое на личность в процессе ее формирования и удовлетворения образовательных потребностей, выглядит несколько неубедительным. Если

на уровне довузовского образования, с определенной долей условности, можно говорить о соответствии данного подхода реальному положению дел, то уже вузовское образование вносит существенные коррективы, а опыт послевузовского обучения позволяет сделать вывод о том, что в формировании программ и организации деятельности обучения должны учитываться, прежде всего, позиции конкретных потребителей образовательных услуг, включая и работодателей. Государственные образовательные стандарты аккумулируют значительный социальный опыт, относящийся к образовательной деятельности, но опыт этот они представляют в усредненном виде, фиксируя некую норму или даже минимально необходимый уровень образования. Потребитель же может конкретизировать данные требования. Определение и четкая формулировка образовательных потребностей на всех уровнях образования и применительно ко всем категориям потребителей являются весьма трудной, но также и весьма важной задачей.

Понятие качества охватывает целостную совокупность существенных свойств объекта, или, как писал Гегель, тождественную с бытием определенность. Качество зачастую имеет сложную структуру, в целом, во всей ее полноте недоступную прямому измерению; измеряются количественные параметры некоторых составляющих его свойств. От того, насколько удачно выбраны эти свойства, зависит адекватность репрезентации в них качества данного объекта. Проблема измерения качества образования связана не только с адекватным выбором подлежащих определению свойств, но и с выбором инструментария, необходимого для измерения и количественного описания этих свойств.

По определению ЮНЕСКО, качество образования объединяет следующие элементы: гарантированная реализация минимальных стандартов образования; способность ставить цели в различных контекстах и достигать их в соответствии с входными показателями и контекстными переменными; способность отвечать требованиям и ожиданиям основных и косвенных потребителей и заинтересованных сторон; стремление к совершенствованию. Для того чтобы провести корректную оценку указанных элементов качества, можно использовать различные методы, как объективные, так и субъективные. В последнее время обоснованно подчеркивается необходимость более широко использовать различного рода измерительные процедуры, позволяющие математизировать оценку качественных параметров образовательной деятельности. В качестве одного из основных таких средств традиционно рассматривают тестовые технологии.

Тестирование рассматривается нами как элемент управления качеством образования на основе оценки знаний и умений учащихся. В тестах в достаточно четком виде отражается некоторый стандарт образования: те знания, умения и навыки, которыми должны владеть обучающиеся, и те задачи, которые они должны уметь решать.

Многие исследователи считают, что тестовой диагностике более доступна проверка степени усвоения сравнительно простого учебного материала, чем глубинное понимание, поэтому часто ссылаются на то, что тесты оценивают не развитие способностей, а лишь умение оперировать фактами. Вместе с тем, не раз уже отмечалось, что тестирование в принципе дает возможность выявить талантливых и способных учащихся, делая это справедливым и объективным способом.

Одной из задач тестового контроля является определение того, какие именно знания, умения, представления, навыки должны быть и могут быть измерены. В принципе тесты могут измерять те же признаки, что и традиционные формы проверки, и не могут обеспечить то, что не могут они.

Тесты вполне надежно измеряют фактуальный уровень владения знаниями (умение узнавать, воспроизводить основные факты, сведения, термины, определения, формулировки, формулы, принципы, законы изучаемой дисциплины), т.е. все то, что можно запомнить, узнать, усвоить, выучить, а затем воспроизвести. Столь же надежно тесты измеряют операциональный уровень владения учебным материалом (выполнение действий и операций по усвоенному образцу, рецепту, правилу, алгоритму), т.е. умение делать все то, чему можно научиться.

Иногда указывают, что тесты не могут измерить умение проводить эвристический анализ и выполнять действия без известного однозначного алгоритма. Данный уровень усвоения знаний опирается на догадку, интуицию, а этому нельзя просто научиться, не обладая определенными задатками и способностями. От подлинно творческого уровня эвристический анализ отличается только тем, что, хотя результат неизвестен учащемуся и для него является личным открытием, эвристические задачи имеют четко установленный эталон решения (ответа), и поэтому поддаются тестовому измерению.

Создание серьезного теста - это дело профессионалов, группы специалистов, потому что тест - это измеритель. А к измерителю предъявляются достаточно жесткие требования. Как известно, для создания научного теста необходимо осуществить выбор: (а) методологии, или теории обоснования методов создания теста (различают классическую, применявшуюся в основном до 1920-1960-х г. г., и современную, основан-

ную на идеях латентно-структурного анализа); (б) определенной теории педагогических измерений (чтобы что-то измерить, необходимо выделить предмет измерения, а значит концептуально решить, что в каждом конкретном случае является знанием); (в) педагогической теории теста (понятийный аппарат, формы задания, методы отбора содержания и т.д.).

Говоря об использовании тестов для управления качеством образования, можно отметить, что эффективное управление может строиться только на мониторинге текущих, конечных и отдаленных результатов образования. В связи с этим тесты характеризуются рядом показателей, присущим им как инструменту оценки качества образования. Так, они позволяют организовать регулярный, а не эпизодический контроль, который помогает вскрыть динамику изменения того или иного качества, признака. Задания тестов позволяют диагностировать сам процесс обучения, формирования знаний, умений и навыков, а не только его итоги. Тесты выступают достаточно информативным материалом, позволяющим вскрыть причины тех или иных ошибок учащихся, недочетов в работе педагогов, выявить факторы, влияющие на качество образования.

При этом основные направления работы по использованию тестов для управления качеством непрерывного образования видятся в следующем:

- во-первых, создание и постоянное совершенствование тестов как инструмента, обеспечивающего объективность измерения уровня знаний учащихся;

- во-вторых, организация и проведения аттестационных мероприятий на всех этапах непрерывного образования (довузовском, вузовском, послевузовском);

- в-третьих, создание базы данных для обеспечения контроля качества образования;

- в-четвертых, систематический сравнительный анализ качества образования в различных учебных заведениях;

- в-пятых, обучение педагогов методам объективизации оценки уровня усвоения учебного материала.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ - КЛЮЧ К УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ

А. Вишвасрао

В докладе обсуждаются три школьные ситуации и приводятся три примера, которые связаны с экологическими вопросами, подготовкой преподавателей и ролью специалистов в экологическом образовании: в первом примере рассказывается о мотивации преподавателей; во втором - о совместной деятельности преподавателей и специалистов, которые вместе стараются создать экологически дружелюбный стиль жизни; в третьем - об отдельном специалисте, который взаимодействует с учащимися в отсутствие преподавателя для решения экологических и образовательных проблем. Примеры показывают, какие требования предъявляются к подготовке преподавателей, как в процессе учебы, так и при повышении квалификации, чтобы они могли находить выходы из сложных ситуаций.

Введение. При общении с преподавателями, учащимися и родителями возникают ситуации, показывающие важность решения даже мелкой проблемы в процессе экологического образования. Этот доклад - результат осмысления опыта и наблюдений исследователя, который в дальнейшем собирается мотивировать людей, занимающихся экологическим образованием, и затрагивать вопросы устойчивого развития в процессе преподавании предмета, а также планирования экспериментов, мероприятий и проектов, что неразрывно связано с необходимостью расширения сферы непрерывного образования.

Пример 1. В одной из уважаемых школ города Пуне (Индия) возникла идея воспитания у учащихся экологически дружелюбного поведения. Чтобы подать пример и просветить детей в вопросах охраны экономики воды, школа решила собирать воду, которая остается в бутылках, приносимых детьми каждый день. Обычно оставшуюся воду выливали в конце дня, а бутылки отдавали детям, чтобы они их дома вымыли. И вместо того, чтобы выливать воду почти из 800 бутылок школа решила использовать ее для полива школьного сада. Всем учащимся объяснили цель сбора воды. Дети стали выливать остатки воды в специальный бак, а учителя проводили мониторинг проекта. Приблизительно через шесть месяцев учителя отметили, что бак был постоянно наполнен, и воды стало собираться все больше. Учителя заинтересовались этим и постарались выяснить причину. Казалось, что у учащихся возникло негласное соревнование. Преподаватели замечали, что дети выпивали всю воду

на переменках или перед последним уроком, а затем снова наполняли бутылки, чтобы вылить содержимое в бак перед уходом! Размеры бутылок тоже увеличивались, дети, участвовавшие в соревновании, стремились вылить в бак больше всех воды!

Пример 2. В другой уважаемой школе преподаватели готовились учить детей компостированию органических отходов в бытовых условиях. Школа сотрудничает с другим уважаемым учреждением, профессионально занимающимся экологическим образованием. Несколько специалистов из этого учреждения участвовали в разработке руководства для проекта компостирования органических отходов в бытовых условиях, который должен был осуществляться в данной школе. С учащимися обсудили вопрос о важности переработки отходов и попросили на следующий день принести из дома овощные отходы для компостирования. Вероятно, дети не представляли себе, сколько отходов надо для компостирования. Общаясь с родителями по теме компостирования, исследователь выяснил, что они активно обсуждали экологическую осведомленность своих детей. Но это был случай неверной идентификации! Одна мама сказала, что ее сын так стремился принять участие в проекте по компостированию, что попросил ее купить побольше овощей, чтобы отнести на следующий день в школу много отходов! Другая мама особо отметила, что ее ребенок попросил купить овощи с большим количеством ботвы, чтобы было больше отходов для школьного проекта. Разве это было соревнование, кто больше мусора принесет в школу? Или целью было за один день заполнить контейнер для компоста? Или дети старались произвести впечатление на учителя?

Пример 3. В другом случае, школа для малообеспеченных семей столкнулась с проблемой, что студенты рвали тетради, чтобы не учиться. Родители не собирались снова и снова тратить деньги на покупку тетрадей. Администрация школы пыталась справиться с ситуацией, но безрезультатно; не помогали даже суровые наказания. Исследователя пригласили пообщаться с учащимися 5-го класса, так как там проблема стояла особенно остро. Исследователь общалась с детьми один раз в неделю на протяжении трех месяцев и за это время ни разу не видела ни разорванной бумаги, ни бумажных шариков. Сначала она поближе познакомилась с учащимися. Постепенно отношения налаживались, и дети стали ей доверять. Она терпеливо проводила все новые и новые экологические мероприятия и предложила провести работу, которая предполагала участие детей в определении видов отходов, образующихся в классе в течение учебного дня. Она разделила детей на 8 групп и попросила их записывать

свои наблюдения и поделиться в группе идеями о том, как можно уменьшить количество отходов, а затем и вовсе избежать их появления.

В группах прошло бурное обсуждение. В конце концов, когда дело дошло до чтения списка отмеченных отходов, только одна учащаяся из восьми групп упомянула бумажные шарики, сделанные из вырванных из тетрадей листов бумаги и разбросанных по всему классу! Исследователь тут же спросила, почему она ни разу не видела никаких бумажных шариков за три месяца их общения. На это один из учащихся немедленно ответил, что шарики были спрятаны за шкафом в классе. Когда она попросила вытащить шарики, их оказалось 32! Они все были сделаны за 1 день! Когда исследователь спросила, кто все это сделал, один из мальчиков тут же назвал одно имя, после этого, названный мальчик, назвал другое имя, и волна обвинений пошла по классу, пока не назвали всех.

Вместо того чтобы читать лекции или ругать детей, исследователь просто рассказала им, что в детстве она делала из бумаги самолетики, и спросила, что они умеют делать. Оказалось, что все шарики - это не получившиеся лодочки! Затем дети рассказали, что они умеют делать только один вид лодочек. Исследователь ответила, что она знает, как делать разные виды лодочек и предложила научить этому детей. Дети с восторгом согласились. После того, как дети научились делать еще два типа лодочек, исследователь спросила, зачем они это делают. Она рассказала, что лодочки обычно делаются с какой-то целью. Теперь дети вынуждены были объяснить ей, зачем они рвут тетради. За школой была сточная канава. Оказалась, что дети делают лодочки, чтобы пускать их по канаве. Исследователь очень удивилась такому ответу, так как она знала, что уровень воды в канаве очень низкий, ее крутые зацементированные берега всегда покрыты разнообразным мусором, а значит, до воды очень трудно добраться. Поделившись своими сомнениями с детьми, она узнала от них, что они сбрасывали свои лодочки с мостика через канаву, и что для того, чтобы добиться успеха, надо было много тренироваться.

После этого исследователь спросила учащихся, что случается с теми лодочками, которые удачно приводнились. Дети ответили, что лодочки куда-то уплыли, и они не представляют куда. Это вызвало дальнейшие вопросы и обсуждения. Оказалось, что дети не знают, что бумага делается из деревьев. Они не знали и куда уходят сточные воды, а значит, и куда уплывают кораблики. В разговоре исследователю было очень важно проявить такт, чтобы не погубить в детях стремление к творчеству, не погасить их энтузиазм и показать, что уважает их честность. После обсуждений с детьми и администрацией школы был найден компромисс.

Лодочки будут делаться только из использованной бумаги, и отправляться в плавание по мелкому заросшему лилиями пруду на пришкольной территории только во время переменок. Хотя это было и не так интересно, как раньше, учащиеся все же согласились на компромисс. После того, как лодочки поплавают, их нужно было выловить, высушить и выбросить в мусорный бак для сухих отходов.

Чтобы поощрить в детях стремление к творчеству, администрации школы было предложено проводить уроки оригами. Ворота, ведущие к сточной канаве, администрация школы решила запирать. Однако исследователь предложила, чтобы ворота оставались открытыми, т. к. это будет воспитывать в детях ответственность и самодисциплину.

Анализ и заключение. В первом примере учителя сами решили проводить проект по экономии воды. Поскольку проекту придавалось слишком большое значение, дети устроили соревнование (правда, неясно - то ли для того, чтобы порадовать учителей, то ли для удовлетворения своего эго). Очевидно, что проект не сможет достичь поставленной цели, если не будет налажен диалог между учащимися и учителями. Учителя в обычной школе обычно так устают от своей основной работы, что у них не хватает сил на диалог с учащимися. Перед учителями поставлены слишком большие задачи, а времени на их выполнение недостаточно. Непрерывное образование и образование для устойчивого развития должны соответствовать своим целям и создавать условия для направления энергии студентов в нужное русло, а также давать достаточно времени учителям для мониторинга процесса достижения целей, а не только текущей деятельности. Поэтому, необходимо обратить внимание на повышение квалификации учителей.

Во втором примере, школа сотрудничала с другой организацией. В такой ситуации необходимо обеспечить полное взаимопонимание между учителями и специалистами и дать студентам соответствующие инструкции. Кроме того, специалисты должны четко себе представлять, какие отношения складываются между студентами и учителями, а также должны ознакомиться с обстановкой в школе. Подготовку специалистов нельзя считать завершенной, пока у них не выработаны эти навыки. Необходимо подключать родителей к таким проектам. Таким образом, учитель играет ключевую роль в этом процессе как посредник, вдохновитель и связующее звено между специалистом и студентами.

В третьем примере исследователь принимала непосредственное участие в процессе, она очень сожалела, что не работает в администрации школы. Ее пригласили для решения одной небольшой проблемы и вре-

мени для общения у нее было очень мало. Хотя проблема и была решена в одном классе, учителя в процессе не участвовали. Администрация школы пыталась ранее решить проблему карательными методами, что привело к заведомо негативному отношению учащихся. Более того, проблема была общешкольной, а не только в том классе, с которым общалась исследователь. Если учесть, что только в данном классе за один день было найдено 32 бумажных шарика и сделано 20 лодочек, то общее количество вырванных из тетрадей только за один день листочков было большим.

После выполнения поставленной задачи у исследователя больше не было возможности общаться ни с администрацией школы, ни с учащимися. Поэтому, возможно производство лодочек продолжается до сих пор. Если оно прекращено, то только путем запрета, а не достижения взаимопонимания с учащимися. Поэтому ключевым фактором является подготовка преподавателей. Специалист не может вмешиваться в работу администрации школы и это следует учитывать. Только учитель непосредственно общается с учащимися. Следовательно, как вузовское образование, так и повышение квалификации преподавателей должны быть непосредственно связаны с реальными школьными ситуациями. Не только выполнение программы обеспечивает эффективность образования, но и развитие у преподавателей способностей и навыков работы в конкретных жизненных ситуациях.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. В. Воронин

Современные системы профессионального образования можно представить как постоянную смену концепций (доктрин) образования и типов учебных заведений, что обусловлено необходимостью опережающих реформ профессионального образования на основе реализации механизма конкурентного преимущества образовательных услуг учебных заведений на отечественных и зарубежных образовательных рынках.

Российская профессиональная школа прошла в своем историческом развитии три этапа, реализуя три различные парадигмы: «школа профессиональных навыков», «школа профессиональных и общих знаний-умений», «школа профессионального развития личности» (1). Исторически каждой из названных парадигм соответствуют: (а) типы и виды образовательных программ; (б) система, «лестница», профессиональных учебных заведений; (в) образовательный процесс; (г) цель, образовательная практика и результат специальной подготовки, наличный уровень компетентного владения той или иной профессией, подтверждаемый соответствующим документом.

В истории развития типов образовательных учреждений среднего специального образования (СПО) можно выделить следующие периоды, краткое описание которых приводится ниже.

Первый период. Возникновение форм профессионального обучения на ранних этапах российской цивилизации, зарождение профессиональной школы и начало теоретического осмысления профессионального образования в доиндустриальную эпоху (VII-первая половина XIX вв.). На этом этапе в России сложилась многотипная система средних и низших профессиональных учебных заведений, развивавшаяся в течение всего рассматриваемого периода.

Второй период. Развитие профессионального образования и профессионально-педагогической мысли в эпоху индустриального становления России, формирование системы государственных профессиональных учебных заведений и развитие общественно-педагогического движения (вторая половина XIX в. - 1917 г.). Появление новых типов учебных заведений (низших и средних профессиональных училищ, техникумов разного производственного профиля и специализации).

Третий период. Развитие системы профессионального образования после 1917г. (1917-1940), начальный этап институцирования профессиональной педагогики, создание техникумов.

Четвертый период (1940-1958). Создание и функционирование системы государственных трудовых резервов, развитие техникумов, создание крупных учебных комбинатов, активизация разработки методик производственного обучения и становления системы подготовки индустриально-педагогических кадров.

Пятый период (1959-1990). Развитие профессионального образования в условиях либерализации общества и социально-экономических реформ 60-80-х гг., преобразование трудовых резервов в систему профессионально-технического образования, развитие системы СПО и появление новых типов учебных заведений, становление научных центров профессионального образования.

Шестой период (1991-2004). Развитие профессионального образования в Российской Федерации в условиях демократизации общества и перехода к рыночным отношениям, дифференциации и диверсификации системы профессионального образования.

Седьмой период (2004-2007). Массовый переход учебных заведений СПО с федерального на региональный уровень, реструктуризация региональных систем СПО на основе оперативной разработки нормативно-правовой базы, появление фондов развития и социального партнерства, реализация идеи «подушевого» финансирования и подготовка к вхождению в ВТО и Болонский процесс.

Необходимо также учитывать, что с момента постепенного вхождения России в ВТО и Болонский процесс с 2008 по 2010 гг. проблема конкурентоспособности образовательных услуг, предлагаемых учебными заведениями СПО, усложнится, так как российский образовательный рынок будет предоставлен лучшим зарубежным профессиональным школам, соответствующей ступени образования. Поставленные в настоящее время перед профессиональными учреждениями задачи являются нетрадиционными для российской системы профессионального образования. В значительной мере региональные системы профессионального образования не готовы ни к защите внутреннего рынка образовательных услуг, ни к выходу на зарубежные рынки. С переходом к инновационной экономике и инновационному профессиональному образованию в практике профессионального образования возникает необходимость глубокого научного сопровождения развития новых типов учреждений СПО.

ПРАВОВАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА

С. С. Филиппов, С. Э. Воронин

В системе высшего профессионального образования и переподготовки кадров для отрасли физической культуры и спорта содержание правовой подготовки определяется рядом обстоятельств: во-первых, изменениями правового пространства, в котором действуют специалисты этой отрасли; во-вторых, расширением возможностей для выбора организационно-правовых и экономических форм, в которых могут функционировать физкультурно-спортивные организации; в-третьих, изменениями, связанными с формой собственности физкультурно-спортивных организаций. Перечисленные обстоятельства, на наш взгляд, должны принимать во внимание при разработке образовательных программ.

Физическая культура, представляя собой одну из социальных подсистем, тесно связана с другими подсистемами общества и государства. Участники деятельности в процессе достижения своих целей вступают в отношения как между собой в рамках данной сферы, так и с другими субъектами общественных отношений, используя при этом определенные средства, в т.ч. и правовые. В настоящее время система нормативно-правовых актов, формирующих правовое пространство физической культуры и спорта, имеет следующий вид: Конституция Российской Федерации, Федеральные конституционные законы, Федеральные законы (О физической культуре и спорте в Российской Федерации, Закон Российской Федерации «Об образовании», Трудовой кодекс Российской Федерации и др.), акты Президента Российской Федерации, акты Правительства Российской Федерации (например, Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы»), нормативные правовые акты федеральных органов исполнительной власти, нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации, нормативные правовые акты общественных организаций, нормативные правовые акты органов местного самоуправления, нормативные правовые акты физкультурно-спортивных организаций.

Другой аспект, который нужно учитывать при разработке и совершенствовании образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования в сфере физической культуры и спорта, связан с тем, как в практической деятельности реализуются эти нормативно-правовые акты для развития физической культуры и спорта.

С этой целью нами был проведен анкетный опрос. В нем приняло участие 108 работников государственных, общественных и коммерческих физкультурно-спортивных организаций. Были выделены три категории специалистов: высший уровень - руководители физкультурно-спортивных организаций; средний - заместители руководителей; низший уровень - специалисты, непосредственно проводящие занятия с разными группами населения в физкультурно-спортивных организациях. Респондентам было предложено ранжировать по степени значимости в своей профессиональной деятельности 14 нормативно-правовых документов разного уровня. Следует подчеркнуть, что 94,5% опрошенных специалистов отметили, что они нуждаются в дополнительной правовой информации для выполнения своей профессиональной работы.

В результате исследования были получены оценки значимости правовых актов, принятых различными законодательными и исполнительными органами власти для специалистов сферы физической культуры и спорта. Для уровня высшего управления наиболее часто назывались: Федеральные Законы, нормативные акты Госкомитета по физической культуре и спорту РФ и Распоряжения Правительства РФ. Для среднего уровня управления наиболее значимыми оказались: Правила соревнований по видам спорта; Календарный план спортивных соревнований, массовых мероприятий и Федеральные Законы. Для низшего уровня управления наиболее значимыми оказались: Положения о спортивных соревнованиях; Календарный план спортивных соревнований, массовых мероприятий и Правила соревнований по видам спорта.

Таким образом, уровень регулирования правоотношений, устанавливаемый нормативно-правовым актом, достаточно четко коррелирует с должностным уровнем респондента, на что он указывает в своем выборе. Заметное место у специалистов занимают специфические документы, регулирующие общественные отношения только в сфере физической культуры и спорта (например «Правила соревнований по видам спорта» и др.).

Полученные результаты позволяют уточнить образовательные программы по совершенствованию правовой подготовки в сфере физической культуры и спорта с учетом уровня подготовки специалистов.

ЕДИНОЕ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО РЕГИОНА КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. В. Головичер

Создание единого информационно-образовательного пространства на основе использования новейших технологий является в настоящее время наиболее перспективным направлением развития российской системы образования. Очевидно, что ее создание позволит решить такие проблемы в системе образования, как: (а) организацию сетевого взаимодействия образовательных учреждений, органов управления образованием (региональных, муниципальных) для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективных решений; (б) создание единой системы мониторинга и оценки качества образования, направленной на разработку механизмов объективной оценки качества образования на всех его уровнях и ступенях, что, в конечном счёте, позволит повысить качество и доступность образования; (в) обеспечение эффективности управления информационно-методическими ресурсами; (г) интеграцию информационных потоков, обеспечивающих основные виды деятельности органов управления образованием и образовательных учреждений региона; (д) создание системы дистанционного обучения в системе общего и дополнительного образования.

Основной принцип информационно-образовательной системы: от информационной инфраструктуры образовательного учреждения к единому информационно-образовательному пространству региона.

Поскольку система «информационно-образовательная», то работать с ней может все сообщество региона, имеющее отношение к образованию: участники образовательного процесса - педагоги и руководители образовательных учреждений, учащиеся и родители, студенты, специалисты органов власти регионального и муниципального уровня, работники системы повышения квалификации, а также широкий круг общественности (с разграничением прав доступа). Возможно подключение к системе и внешних пользователей (учреждений МВД, здравоохранения, военных комиссариатов, налоговых инспекций, всевозможных фондов и др.) для решения социально значимых задач региона.

Создание информационно-образовательной системы ускорит процесс вхождения образовательной компьютерной сети региона в глобальные сети. В этих условиях органы управления образованием регионального

и муниципального уровней получают следующие преимущества, в том числе: исключается многократный ввод одной и той же информации в систему на разных уровнях управления; создается единая система мониторинга (на региональном, муниципальном, институциональном уровнях) и механизмов объективной оценки качества образования на всех уровнях и ступенях образования, что позволяет повысить качество и доступность образования, качество анализа, стратегического планирования процессов образования; появляется возможность оперативного общения по внутрисистемной почте с сотрудниками школ, специалистами органов управления образованием и даже с учащимися и их родителями.

Образовательные учреждения, подключенные к системе, получают необходимые средства для организации учебного процесса и управленческой деятельности, а именно: мониторинг качества образования; осуществление документооборота; внедрение в учебный процесс электронных курсов и учебных пособий по различным дисциплинам; обеспечение условий для организации тестирования учащихся, в т.ч. для перехода к ЕГЭ; обучение работников системы образования культуре работы в сети в масштабах региона, использованию новых информационных технологий; создание образовательного портала с интеграцией библиотечных фондов, библиотеки и сетевых ресурсов; возможность дистанционного обучения учащихся, педагогических и руководящих работников системы образования.

Информационно-образовательная система позволит вовлечь общественность, в первую очередь родителей, в учебно-воспитательный процесс, а именно, информировать их о результатах учебного процесса, об управленческой деятельности, предоставить возможности общения с администрацией школы, педагогами и органами управления образованием, более активно вовлекать родительскую общественность в управление школой.

Социальные эффекты информационно-образовательной системы могут быть оценены по следующим параметрам: (а) повышение качества образования; (б) обеспечение доступности и равенства в получении качественного образования через систему дистанционного образования; (в) расширение спектра предлагаемых образовательных услуг; (г) повышение эффективности управления образовательной системой региона; (д) введение новых форм и технологий управления в систему образования; (е) повышение открытости системы образования и увеличение ее вклада в решение социально-экономических проблем региона; (ж) реализация прав личности на получение качественного образования по требуемому профилю, независимо от места проживания и имущественного положения.

СТРАТЕГИЯ КОМПЕНСАЦИОННОГО УПРАВЛЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В. И. Григорьев

Физическая культура позиционирована в транзитивных условиях российской экономики как вид общественно-полезной деятельности

мических дотаций, материального и морального стимулирования работников отрасли. В структуре отраслевого управления компенсационный принцип нацелен на решение задач по администрированию социально-экономического механизма, стимулирующего адресную финансовую поддержку физического воспитания в дошкольных учреждениях, школе, средних и высших учебных заведений, массового, олимпийского и профессионального спорта, адаптивной и лечебной физической культуры, военно- и профессионально-прикладной физической подготовки и физической рекреации.

Наряду с уточнением цели и задач инновационной системы управления, необходимо обосновать компенсационную методологию и основополагающие принципы стимулирования деятельности отрасли. Структурирование компенсационного управления предусматривает выделение элементов и управляющих функций, разработку критериев и параметров, характеризующих динамику экономического развития отрасли, мониторинг причинно-следственных связей внутреннего развития и анализ информационных потоков, обеспечивающих ее жизнедеятельность и целостность, а также разработку важнейших финансовых параметров.

Технологически-компенсационное управление включает: натурально-вещественные процессы труда в физической культуре и спорте; процессы, связанные с созданием стоимости (включая стоимость зрелища, игры, продаж прав на трансляцию, трансфертную стоимость игроков); интегрированную систему знания в области управления человеческими ресурсами; совокупность методов и средств управления оплатой труда, систему краткосрочного и долгосрочного вознаграждения работников, приемы мотивации к труду и профессиональному росту, методы нормирования заданий, структурное оформление практической деятельности по организации оплаты труда, включающее распределение задач и закрепление процедур за их конкретными исполнителями; социальные и экологические процессы.

Институциональная составляющая предлагаемого подхода включает специализированные органы управления, имеющие иерархическую структуру, и институт руководителей различного уровня, выступающих субъектами управления и наделенных определенными полномочиями в принятии и реализации управленческих решений в пределах компетенции. Как видим, рассматриваемые аспекты компенсационного управления не только взаимосвязаны, они существенно дополняют друг друга, создавая целостную систему, объектом изучения которой являются отдельные сегменты отрасли.

Высокая социально-политическая значимость физической культуры и спорта актуализирует участие государства в финансировании деятельности различных ее сегментов. Здесь необходимо учитывать специфику физической культуры и спорта, которой нет ни в одной из социальных отраслей. Во-первых, в качестве товара (объекта купли-продажи) в спорте выступают непосредственно зрелище и его участники (спортсмены), а также объекты инфраструктуры и спортивная атрибутика. Во-вторых, высокая степень непредсказуемости спортивных результатов, а также рисков, связанных с инвестициями в подготовку высококвалифицированных атлетов. В-третьих, отметим значительную продолжительность жизненных циклов спортивной инфраструктуры и субъектов (спортсменов и тренеров), выступающих в качестве объекта инвестирования и объектов купли-продажи (напомним, что подготовка профессионального спортсмена занимает не менее 5-10 лет). Для технологического обеспечения спортивной деятельности характерна большая капиталоемкость в части финансовых, материальных и трудовых затрат, поскольку спортивная деятельность требует развитой специальной инфраструктуры.

Отмеченная специфика определяет характер финансирования отраслевых расходов, особый порядок финансово-бюджетных взаимоотношений государственных органов управления с негосударственными и общественными организациями.

Проведение государственной компенсационной политики связано с осмыслением и группировкой составных элементов компенсации таким образом, чтобы они, в первую очередь, стимулировали мотивацию работы тренерско-преподавательского корпуса и спортсменов. Прямые компенсационные инвестиции выражаются в выделении физкультурно-спортивным объектам финансовых средств из бюджета. Косвенная поддержка проявляется в предоставлении физкультурно-спортивным организациям в бесплатное пользование муниципальных спортивных сооружений и оборудования, предоставлении ряда льгот. Эта политика обеспечивает доступность спортивных сооружений малоимущим слоям населения (в том числе и студентам), предоставляет возможность за незначительную плату пользоваться физкультурно-спортивными услугами.

Таким образом, компенсационная стратегия устанавливает прямую связь между требуемым объемом работы, эффективностью и обеспечиваемой заработной платой, а также нацеливает тренеров на повышение продуктивности физкультурно-спортивных предприятий путем их стимулирования на достижение высоких результатов.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ МЕНЕДЖЕРОВ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА

Н.В.Грохольская

Формирование гражданского общества в России является обязательным условием развития демократии. Одна из важнейших составляющих зрелого гражданского общества - общественные организации граждан.

Большое количество общественных организаций было зарегистрировано в первой половине 90-х годов, однако многие из них просуществовали недолго (средняя «продолжительность жизни» этих организаций, по данным обследований, составляла в те годы около 9 месяцев). Одна из причин их неустойчивости - отсутствие у инициаторов и активистов общественных объединений необходимых знаний и организационно-управленческого опыта.

Система компетентного управления организациями гражданского общества особенно важна для стран переходного периода, к которым относится и Россия. Некоммерческие общественные объединения в большинстве своем пока неконкурентоспособны и не подготовлены к новым условиям деятельности. Для того чтобы эти организации приобрели необходимую репутацию и влияние, необходима специализированная подготовка кадров в системе профессионального образования. Было бы целесообразно организовать подготовку менеджеров по специальным программам, соответствующим требованиям деятельности гражданских институтов и общественных объединений. Для решения этой проблемы должен быть сформирован социальный заказ и поддержаны программы по подготовке специалистов данного профиля со стороны государства и общественных объединений. Для общественных объединений очень важна поддержка власти: законодательная, финансовая, идеологическая и моральная, причем на всех уровнях управления.

В отличие от бизнеса, где качество работы компенсируется величиной вознаграждения, а на государственной - есть возможности карьерного роста и повышения зарплаты, в сфере гражданского общества размеры вознаграждения не имеют прямой связи с активностью, и не являются главными. Поэтому главными факторами деятельности становятся человеческие качества: порядочность, открытость, умение работать с людьми и вникать в их нужды. Важны и организаторские способности, и интеллект, и креативность. Определяющим фактором его деятельности является активная гражданская позиция. Кроме активной гражданской

позиции менеджер общественной организации должен уметь донести понимание общественной идеи-миссии не только до своих помощников и членов организации, но и до тех, на кого эта миссия распространяется

Одной из важнейших задач для менеджеров гражданского общества является умение создавать реально работающие ассоциации из разрозненных организаций и объединений. Необходимо сформировать институт менеджеров гражданского общества, в котором сложились бы свои стандарты профессиональной деятельности. Особенно важно привлечение к деятельности общественных организаций волонтеров, без которых не может быть реализован ни один проект. Умение пробудить в людях мотивацию к бескорыстному совершению общественно-полезных поступков - труднейшая задача.

В связи с тем, что в структурах гражданского общества работают люди разных возрастов, особую остроту приобретает вопрос подготовки и повышения квалификации кадров гражданского общества - менеджеров общественных объединений. По нашему мнению, целесообразно рассматривать вопрос подготовки и повышения квалификации этой группы специалистов в контексте непрерывного образования.

НЕПРЕРЫВНОЕ РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ - ГЛАВНОЕ ТРЕБОВАНИЕ ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА

Р. С. Гуревич, А. Н. Коломиец

Знания и информация - основа интеллектуального капитала, этого могущественного фактора цивилизационной трансформации. Поэтому важно понять, что если страна органически не впишется в этот процесс сегодня, она не будет иметь перспективы завтра, навсегда останется позади нового типа цивилизации. Очевидно, что быстрые темпы развития общества определяют и быстрые изменения в требованиях к квалификации и личностным качествам специалистов разных его сфер. «Кто владеет информацией - тот владеет миром». Для многих стран мира эта метафора превращается в реальность. XXI столетие характеризуется господством информации, развитием информационных технологий, построением информационного общества. По мнению американского социолога и экономиста М. Кастельса [6. с.29], термин «информационное общество» подчеркивает роль информации в обществе в самом широком смысле - как передачи знаний. Поскольку в данный исторический период генерирование, обработка и передача информации стали фундаментальными источниками производительности и власти, М. Кастельс предлагает употреблять термин «информациональное общество», что указывает на атрибут специфической формы социальной организации.

В свою очередь, О. В. Картунов [1. С. 24], обращая внимание научной общественности на то, что возникновение глобального информационного общества и проблемы его формирования требуют модернизации всех сфер общественной жизни, и, в первую очередь, - просветенской, предлагает теоретико-методологической основой модернизации образования выбрать информационную парадигму (*informational paradigm*), которая идет на смену информационной парадигме (*information paradigm*).

В поисках путей подготовки молодежи к жизни и продуктивной деятельности в условиях информационного общества научные работники большие надежды возлагают на формирование новой информационной культуры, которая является «одним из важнейших компонентов общечеловеческой культуры и характеризует материальный и духовный уровень развития общества» [5. С. 83]. И.О. Теплицкий, и С.О. Семериков указывают на «видную роль развития основных компонентов информационной культуры личности как абсолютно необходимого фактора выживания и эффективного использования возможностей информацион-

ного общества» [5. С. 84]. Информационная культура, по утверждению многих украинских исследователей, - это умение целеустремленно работать с информацией и использовать для ее получения, обработки и передаче компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы. Такой подход, по нашему мнению, несколько сужен и не учитывает целого ряда аспектов, связанных с нахождением и использованием информации специалистами разных областей.

Информационная культура связана с социальной природой человека. Она - продукт разнообразных творческих способностей человека и проявляется в следующих аспектах: (а) в конкретных навыках по использованию технических устройств (от телефона к персональному компьютеру и компьютерным сетям); (б) в способности использовать в своей деятельности компьютерную информационную технологию, базовой составляющей которой являются многочисленные программные продукты; (в) в умении извлекать информацию из разных источников и уметь эффективно ее использовать; (г) во владении основами аналитической переработки информации; (д) в умении работать с разнопредметной информацией и знании особенностей информационных потоков в своей сфере деятельности. Очевидно, что проблема компьютерной грамотности и информационной культуры должны стать одной из ведущих тем научно-исследовательской работы.

Формируя информационную культуру, целесообразно, на наш взгляд, уделять больше внимания развитию у будущих специалистов: интереса к проблемам информатизации, постоянной потребности в новых знаниях, стремлений к цивилизованному общению, готовности к практическим рациональным видам профессиональной деятельности; формированию системы специальных знаний и умений, взглядов и убеждений в области информатики и информационных технологий, исходя из принципов и закономерностей современных образовательных парадигм; потребности осмысления своих индивидуальных и творческих потенций.

Ведущую роль в процессе формирования информационной культуры будущего специалиста играет система образования как важнейший фактор развития общей культуры и как самая большая область из всей индустрии знаний. По мнению многих научных исследователей, именно непрерывное образование «способствует превращению знаний в информацию и, наоборот, отвечает потребностям информатизации и может оказывать содействие развитию культуры информационного общества» [4. С. 145]. Этим подчеркивается тесная связь информационной культуры личности и ее мотивации к непрерывному образованию.

К сожалению, в настоящее время в обществе можно наблюдать формирование определенного противостояния между категорией индивидов, информационная культура которых формируется под влиянием информационных технологий и отображает новые связи и отношения информационного общества, и категорией индивидов, информационная культура которых определяется традиционными подходами. Труд этих двух категорий работников создает информацию разного качества (при одинаковых затратах сил и времени), что вызывает объективную несправедливость, которая связана со снижением возможностей творческого проявления одних субъектов по сравнению с другими.

Сегодня система образования значительно трансформируется и существенно, и организационно. Современное образование может вооружать знаниями, формировать потребности в непрерывном самостоятельном овладении ими, развивать умения и навыки самообразования. Ведущим становится принцип «образование через всю жизнь» [3]. Поэтому реформирование высшего образования должно стать непрерывным процессом, а проблема непрерывности образования в процессе его реформирования должна рассматриваться с позиций применения к человеку, к педагогическому процессу, к внешней социокультурной среде. Кроме того, кардинально меняется и информационная среда образования. Основным элементом учебного процесса становится создания знаний и извлечение их из получаемой информации. Данные тенденции приводят к такому выводу: знания, умения и навыки в работе с информацией следует формировать и развивать как можно раньше и целеустремленно, о чем свидетельствует накопленный в мире положительный опыт в образовательной сфере.

Многочисленные социологические исследования наглядно демонстрируют, что учебная и внеучебная деятельность школьников в начале XXI столетия проходит в условиях чрезвычайно насыщенного информационного поля. Научить ребенка, который с самого раннего возраста попадает в «электронную среду», ориентироваться в ней, приобретать навыки «чтения», переработки и анализа информации, полученной из разных источников, критически осмыслить ее - это и есть одна из важнейших задач современной школы.

Идея ранней подготовки учеников к работе с информацией и формирования у молодого поколения стиля мышления, адекватного требованиям современного информационного общества, не новая. Так, в России [2] идея изучения информатики, начиная с младших классов, объединяется с идеей непрерывного информационного образования. Обе эти идеи нашли поддержку и в Украине. Раннее обучение информатике относительно быстро нашло свое воплощение в многочисленных эксперименталь-

ных уроках и курсах, педагогических и психологических исследованиях, разработках программных средств, направленных на начальную школу, подготовке разнообразных книг, учебников.

Интенсивная работа по развитию информационной культуры будущего специалиста продолжается на всем протяжении его обучения в средней школе и высших учебных заведениях. Основой формирования информационной культуры будущего специалиста выбрано становление системы его непрерывного личностно-ориентированного образования с учетом использования ИКТ. Профессиональная подготовка специалистов к деятельности в современном информационном пространстве базируется: (а) на положениях о значении феномена информации для развития личности и цивилизации; (б) на творческом характере информационной продукции, которая предопределяет многовариантную плюралистическую сущность информационного пространства; (в) на полифункциональном влиянии информационных источников на личность; (г) на необходимости воспитания грамотного реципиента информационного пространства.

Литература:

Карпун О. В., Маруховський О. О. Інформаційна парадигма як теоретико-методологічна основа модернізації освіти! Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: Матеріали Третіх Ірпшських міжнародних науково-педагогічних читань. - Ірпш: Національна академія ДПСУ України, 2005. - С.24-28.

2. Коган Е. Я., Первин Ю. А. Курс „Информационная культура» - региональный компонент школьного образования. - М.: ИНФО, 1995. - № 1.

3. Лобанов Н.А. Основной социальный закон развития непрерывного образования/Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: Материалы конференции (Санкт-Петербург, 2-3 июня 2006г.). - СПб.: Издательский дом „Петрополис», 2006. - С. 144-153.

4. Повзайчик О. Формування інформаційної культури особистості як пріоритетне завдання сучасної системи освіти//Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. - Чернівці: Рута, 2005. - Вип. 262. - С. 142-148.

5. Теплицький І. О., Семершов С. О. Інформаційне суспільство: гуманістичний аспект//Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова: Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наук. праць/Редкол. - К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. - 2005. - №2 (9). - С.79-88.

6. Castels M The Information Age. Economy. Science and Culture. Vol. 3. Oxford, 1996-1998.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

Л. Н. Давыденко, Т. Д. Давыденко

Рефлексия инноваций - это ситуация интеллектуального и эмоционального дискомфорта при отсутствии процесса творческого поиска и саморазвития. Плохо обученные специалисты не генерируют новые идеи, а значит, эти специалисты займут нишу «чернорабочих» на международном рынке труда. Для будущих специалистов важна альтернатива. Долг вузовских педагогов - обеспечить уровень знаний, умений, потребности в постоянной познавательной деятельности, саморазвитии для высокой конкурентоспособности на рынке труда.

Метод моделирования проектов обучения - это адаптация к изменяющимся условиям жизни. Проектное обучение как ведущий компонент инновационной деятельности имеет много толкований. В каждом отдельном случае оно является педагогическим экспериментом. Однако - это метод творческого подхода, мозговой атаки, метод проб и ошибок, метод создания научно-обоснованных сценариев, требующих верификации, а также рефлексии в его реализации.

В основе интеллектуализации обучения, прежде всего, используется доминирующая инновационная модель, которая создаётся на основе инновационной стратегии и предполагает реальное обучение, выполнение реальной инновационной проблемы, конструирование нового курса обучения, разработку программы и сценария по её осуществлению, оценку эффективности нововведения. Кроме того, создаются основная и вспомогательная инновационные модели. В качестве организационных форм практикуются: монографические лекции с компьютерной презентацией, лекции с процедурой пауз для обратной связи с аудиторией, компьютерные лекции проблемного характера, деловые игры, «круглые столы», индивидуальная работа с одарёнными студентами и др.

Литература:

1. Давыденко Л. Н., Давыденко Т.Д. Интеллектуализация учебного процесса по управлению знаниями/ЮОбразование для устойчивого развития: на пути к обществу знания: Материалы международного форума ЮНЕСКО. - Мн., 2005.

2. Давыденко Т. Д. Инновационные подходы в научно-методическом обеспечении информатизации//Информатизация обучения математике и информатике: педагогические аспекты: Материалы международной научной конференции, посвященной 85-летию Белорусского государственного университета. - Мн.: БГУ, 2006.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ
ВЗРОСЛЫХ: МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ СВЯЗИ
И. Даргинавичене, Л. Каминскене,
Л.Тамосунене**

Основная энергия и надежда

и инструменты обучения также значительно изменились в пределах одного поколения. Ярвис, Холфорд и Гриффин (*Jarvis, Holford and Griffin, 2002*) отмечают следующие изменения: от центральной фигуры преподавателя к центральной фигуре учащегося; от обучения по конспектам (т. е. использование памяти с небольшими интеллектуальными усилиями) к рефлексивному обучению; от классической программы (однозначная интерпретация знания) к романтической программе (плюралистическая интерпретация того, что такое знание в программе) (*Griffin, 1983; Lawton, 1973*); от обучения лицом к лицу к дистанционному обучению с помощью электронных средств связи. Учащийся как элемент межличностной связи довольно изменчив. В условиях непрерывного образования учащийся рассматривается как человек, участвующий в процессе обучения с детства до взрослой жизни. Единственный элемент, который не определяется Ярвисом, Холфордом и Гриффин (*Jarvis, Holford and Griffin, 2002*) как подвергшийся изменениям - это учитель. Однако при изменениях, заметных во всех других элементах межличностной связи, невозможно предполагать, что только один элемент, учитель, остается неизменным. Учительская практика, согласно классификации Куллена и др. (*Cullen et al, 2002*), является трансмиссионной, ситуационной и конструктивной. Трансмиссионная практика - это традиционная практика отношений преподаватель - учащийся, тогда как позиция преподавателя в двух других случаях характеризуется как отличная от традиционной, т.е. основанной на социальных отношениях (ситуационной), когда учащийся является активным партнером в образовательном процессе и в производстве знаний (конструктивная) (*Cullen et al, 2002*). Учительская практика в основном ситуационная и конструктивная, поскольку роль преподавателя - объяснить проблему и выбрать решение вместе с учащимся. Однако многие функции преподавателя соответствуют традиционному пониманию роли преподавателя, как это отражено в педагогике Кноулза. Преподаватель сначала излагает содержание дисциплины (трансмиссионная практика), а затем, в зависимости от контекста, создает знания совместно с учащимися (ситуационная и конструктивная практика). В зависимости от преподавателя, взаимоотношения между преподавателем и учащимся могут складываться в два этапа: первый - доминирование преподавателя; второй - включение учащегося и преподавателя на «контрактной основе».

С точки зрения практики преподавания, следует отметить, что аспект учащегося, кроме возрастных студентов, участвующих в образовательном процессе, изменился также и количественно: учащийся рассматривается как отдельный человек, как маленькая группа учащихся и как большая группа учащихся.

Роль преподавателя в андрагогике очень отличается, почти до исчезновения, или до очень сильной конкуренции с учащимся в вопросах получения доступа к знаниям. Главный принцип образования взрослых по Кноулзу - это самонаправленность (*Knowles, 1984*), при этом инициатива исходит от учащегося. Участие преподавателя в обучении только в том, чтобы быть гидом на пути к знанию, быть сподвижником. Цель, содержание, принципы обучения и ситуации взаимодействия - это взаимная ответственность преподавателя и учащегося. Затем преподаватель и учащийся устанавливают стабильные взаимоотношения, контракт на обучение (*Knowles, 1984*). Контракты по Ярвису, Холфорду и Гриффину (*Jarvis, Holford and Griffin, 2002*) являются показателями рыночных отношений в образовании; контракты дают стабильность взаимоотношениям между сторонами.

Рассматривая функцию преподавателя в такой стабильной комбинации с активным учащимся, можно сказать, что она, как ситуационная, зависит от потребностей рынка, так и конструктивная - построена на освоение знаний совместно с учащимся. Конструктивизм четко определяет роль учителя как отправителя послания, которое интерпретируется и создается учащимся как носителем знания.

Сложное взаимодействие между элементами связи создает процесс обучения/преподавания и отвечает потребностям, сформулированным вне связи или процесса (в общественной, системной, институциональной связях), или потребностям, сформулированным внутри связи. Такое взаимодействие в межличностной связи может быть разрушено концептуальным аспектом образования взрослых. Такие взаимодействия, т.е. процессы обучения/преподавания, являются главным объектом теории обучения внутри и далеко за пределами педагогической науки.

Заключение. Педагогическая реальность может рассматриваться как объект изучения, если она структурирована как модель. Подход, представленный в докладе, основывается на определении Битинаса (*Bitinas, 1996, 2000*) структурированной модели педагогической реальности с пятью связями: общественной (коммунальной, разделяемой и общественной), социально-педагогической и тремя связями внутреннего контекста: институциональной, межличностной и внутриличностной.

Педагогическая модель фокусируется на межличностные связи, как связи, которые поглощают различные информационные потоки и, таким образом, изменяет отношения к другим связям. Изменение ролей учащегося и преподавателя отражают социокультурные влияния на межличностные связи и, таким образом, формируют цель, содержание и принципы обучения.

Литература:

Arthur, J. 2000: Schools and Community: The Communitarian Agenda in Education, London: Falmer Press.

Bitinas, B. 1996: *Is the School a Community?* (Tj 0 Tc s ,

Weng, G., Bhalla, U. S., Iyengar, R. 1999: Complexity in Biological Signaling Systems. Science 284 (5411), 92-96.

Zakarevicius, P. 2002: Vadyba: geneze, dabartis, tendencijos, Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.

Перевод Ольги Мадисон.

ОБУЧЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. И. Дербаремдикер

В связи со вступлением России в Болонский процесс целесообразно принять во внимание новые технологии обучения коммуникативному общению на иностранном языке в системе учебных заведений среднего профессионального образования (СПО).

В докладе рассмотрено обучение студентов учебных заведений среднего профессионального образования (СПО) иностранному языку на протяжении 1980-2000 гг., при этом выделены три периода: 80-е, 90-е годы прошлого столетия и годы нового столетия (2000гг.). Рассмотрим эти этапы языкового образования.

Если в 1960-1970-е гг. акцент делался на обучении чтению, переводу и пониманию прочитанного, то уже в 1980-е гг. был осуществлен переход к обучению речи, коммуникации. На занятиях по иностранному языку в учебных заведениях СПО преподаватели стали активнее обучать студентов устной речи. Автору доклада, изучавшему английский язык в 1980-е гг. в московской школе с углублённым изучением английского языка, вспоминается, как на уроках английского языка часто проводились устные беседы с учащимися на различные бытовые и социальные темы.

В 90-е гг. появилось социокультурное направление (авторы Сафонова В. В., Китайгородская Г. А.), основная идея которого заключается в том, что необходимо обучать культуре страны изучаемого языка. Начиная с конца 80-х - начала 90-х гг., внимание лингвистов переключается на роль «человеческого фактора» в языке. В понятийный аппарат лингвистики входит новая категория, «языковая личность». Появляется новая модель - модель вторичной языковой личности.

На сегодняшнем этапе (первое десятилетие 2000 г.) можно выделить пять базовых компетенций, которые в совокупности обеспечивают готовность выпускников различных учебных заведений к адаптации и самореализации в условиях рынка труда (и сегодня эти компетенции не утратили своей актуальности). Впервые они были зафиксированы на симпозиуме в Берне («Среднее образование для Европы», 27-30 марта 1996г.): 1. социально-политическая компетенция или готовность к решению проблем; 2. информационная компетенция (ее суть можно определить как готовность и потребность работать с современными источниками инфор-

мации в профессиональной и бытовой сферах деятельности, а также как совокупность необходимых умений (находить нужную информацию с помощью различных источников; определять степень её достоверности, новизны, важности и другие умения); 3. коммуникативная компетенция; 4. социокультурная компетенция (В основе любой компетенции лежат знания и умение их использовать, но компетенция отличается от умения тем, что всегда сопряжена с психологической готовностью к сотрудничеству в процессе решения различных проблем, с наличием определённых морально-этических установок и качеств личности. Анализ различных толкований понятия «социокультурная компетенция» позволяет говорить о том, что в ее основе лежат следующие моменты: (а) умение выделять общее и культурно-специфическое в моделях развития различных стран и цивилизаций, различных исторических этапов одной и той же страны, социальных слоёв общества; (б) готовность представлять свою страну и её культуру с учётом возможной межкультурной интерференции со стороны слушателей, предвосхищая причины возможного недопонимания и снимая их за счёт выбора адекватных средств речевого взаимодействия; (в) признание права разных культурных моделей, а значит и формируемых на их основе представлений, норм жизни, верований и т.д. на существование; (г) готовность конструктивно отстаивать собственные позиции, не попадая в прямую зависимость от чужих приоритетов); 5. готовность к образованию на протяжении всей жизни (именно пятая компетенция тесно связана с принципами, заложенными в Болонском процессе).

В современном обществе нужно обучать толерантному общению, учить студентов вести так называемый диалог культур. Концепция образования, имеющая в своей основе плюралистическое, поликультурное развитие, воспитание толерантности к иным точкам зрения, иным культурам, получившая название «Школа диалога культур», базируется на идеях М.М.Бахтина (о «культуре как диалоге»), Л. С. Выготского (о «внутренней речи») и В. С. Библера (о «философской логике культуры»). Поэтому в обучении студентов СПО иностранному языку в настоящее время приоритетным направлением является такое, которое способствует развитию гуманной, толерантной личности. Студент должен уметь общаться на иностранном языке как на бытовые, так и на профессиональные темы, поэтому в программу обучения иностранному языку необходимо включить обучение языку профессии.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ЗАДАЧА СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

А. Ш. Досбенбетова

Глубокие социально-экономические изменения в Казахстане, переход рыночной экономике поставили перед обществом важную педагогическую задачу - сформировать экономическую культуру молодого человека. Разработаны Концепция, Государственный стандарт и учебная программа экономического образования в общеобразовательных школах Республики Казахстан. В школах стали активно внедрять предметы экономического содержания. Для воспитания человека, способного ориентироваться в условиях рынка, быть конкурентоспособным для продолжения образования и профессиональной деятельности необходимо создание целостной системы формирования экономической культуры учащихся в общеобразовательной школе, объединяющей в себе экономическое образование, экономическое воспитание во внеклассной работе и экономическую деятельность.

На основании образовательной политики Республики Казахстан региональный компонент становится составной частью содержания образования, что в полной мере отвечает культурно-образовательным потребностям общества. В стратегии развития «Казахстан-2030» Н. А. Назарбаев говорит о необходимости создания своей национальной системы образования «на основе гуманизма и диалога культур, выражая приверженность к возрождению, сохранению и развитию культурной, языковой, духовной самобытности».

В основу нашего социально-педагогического исследования было положено предположение о том, что процесс формирования экономической культуры школьников станет более эффективным, если: (а) будет разработана модель формирования экономической культуры школьников, особенностью которой является учет этнорегиональных особенностей Казахстана; (б) будет определен и внедрен комплекс педагогических условий для эффективной реализации модели; (в) наполнить учебно-методический материал этнорегиональным содержанием; (г) ввести интегративное обучение школьных предметов и экономики на основе этнорегиональных особенностей; (д) включить школьников в практическую деятельность, позволяющую им применять экономические знания в реальной ситуации; (е) использовать инновационные технологии в процессе экономического образования и воспитания учащихся; (ж) интегриро-

вать воспитательные возможности школы и семьи по взаимодействию учащихся с рыночными структурами; (з) предусмотреть в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров вопросы содержания и формирования экономической культуры учащихся с учетом этнорегиональных особенностей.

**ФОРМИРОВАНИЕ
ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ВЫБОРУ ПРОФЕССИИ
ПЕДАГОГА (В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ)
А.Ш. Досбенбетова, Ю.Т. Хаирметов**

В комплексе сложных задач по реформированию системы образования на селе особую актуальность приобретает решение вопросов обеспечения сельских школ педагогическими кадрами.

В качестве приоритетного направления непрерывного профессионально-педагогического образования в Республике Казахстан предложено создание системы профильного обучения в старших классах общеобразовательной школы. Организация образовательного процесса в педагогических классах позволит более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, их профессиональные интересы.

Для проведения констатирующего эксперимента с целью определения предпочтительного типа будущей профессии сельских школьников нами использовалась дифференцированно-диагностическая методика Е. А. Климова, модифицированная Л. М. Фридманом, Т. А. Пушкиной и др. Ниже в таблице приведены результаты.

(В процентах к числу опрошенных)

Характеристика прогноза	Юноши	Девушки
Очень благоприятный	14,6	32,0
Благоприятный	22	45,0
Удовлетворительный	44	23,0
Плохой	19,4	-

Опрос проведен среди учащихся 9-10 классов средней школы имени Бабура (Сайрамского района Южно-Казахстанской области). Девушки, как видно из таблицы, показали в основном благоприятный (45%) и очень благоприятный прогноз (32%), т.е. у них - уверенность в хороших перспективах своей работы в качестве сельских учителей. У юношей данные значительно скромнее: менее половины получили благоприятный и очень благоприятный прогноз на будущее в качестве сельских учителей (36,6%). При этом почти пятая часть (19,4%) получила плохой прогноз. Личное же желание школьников быть учителями было учтено, и они стали членами экспериментальной группы.

Следующий этап нашего исследования - формирующий эксперимент. Мы разработали необходимые дополнения к учебному плану школы. Педагогический класс состоял из 22 учащихся. В качестве контрольных классов были взяты обычные классы. В расписание занятий экспериментального класса был введен «педагогический день» (6 часов, уроки по психолого-педагогическим дисциплинам, а также работа в подшефном классе). На уроках учащиеся овладевали основами педагогических и психологических знаний, а практические умения и навыки приобретали в практической педагогической деятельности в закрепленных за ними классах. Занятия и тренинги по культуре педагогического общения способствовали формированию у старшеклассников профессиональных значимых качеств педагога.

Опытно-экспериментальная работа заключалась также и в дифференцированном подходе к осуществлению педагогического влияния на различные группы учащихся по развитию у них готовности к выбору педагогической профессии. Общая и начальная педагогическая подготовка учащихся положительно повлияли на соотношение познавательных и профессиональных интересов, что стало важным моментом для сознательного выбора профессии.

Таким образом, в процессе систематического ознакомления с основами психологии и педагогики, расширения знаний о традиционных национальных формах воспитании детей, непосредственного включения в организацию и проведение уроков и внеклассных мероприятий в подшефных классах у старшеклассников возникли познавательные интересы и потребности, укрепились интересы к педагогической деятельности. Контрольный срез, проведенный нами на заключительном этапе опытно-экспериментальной работы, показал динамику роста уровней сформированное™ готовности старшеклассников к выбору педагогической профессии в экспериментальных группах (см. табл. ниже)

(В процентах к числу опрошенных)

Уровни готовности старшеклассников к выбору профессии педагога.	Начало эксперимента		Конец эксперимента	
	Контрольная группа, чел.	Экспериментальная группа, чел.	Контрольная группа, чел.	Экспериментальная группа, чел.
I (высший)	36	48	40	62
II (средний)	40	32	42	34
III (низкий)	24	20	18	4
Всего уч-ся	32	22	32	22

Оценка полученных результатов показывает, что качественный сдвиг в экспериментальных группах, по сравнению с первоначальными данными, произошел за счет увеличения числа учащихся с высоким и средним уровнями профессионального самоопределения относительно выбора профессии педагога. Это подтверждает нашу первоначальную гипотезу, согласно которой система профессиональной работы в школе будет способствовать окончательному выбору учащимся области своей будущей профессиональной деятельности - деятельности педагога.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. П. Ермаков

Роль образования как способа познания, понимания и построения будущего значительно возрастает в условиях глобализации, позволяя каждому человеку достичь совершенства в процессе непрерывного профессионального самоопределения. Новое понимание сущности образования, как глобальной проблемы и построения будущего, является осознанной общественной потребностью. Образованию после некоторого периода возвращается сегодня статус фундаментальной ценности российского общества. Включение России в Болонский процесс, когда обязательным становится обучение на протяжении всей жизни, определяет необходимость социально-философского анализа непрерывного образования и места в его становлении системы дополнительного профессионального образования (ДПО). Социальная практика ДПО нуждается в теоретическом конструировании модели «развивающего образования», образования, в котором доминируют тенденции образовательной активности творческой личности.

Сегодня дополнительное профессиональное образование рассматривается наряду с базовым профессиональным образованием как практическое образование, влияющее на судьбы широкого круга людей. Учет потребностей современной науки и технологии позволяют говорить о непрерывном образовании как социальной практики ДПО, связанной с раскрытием творческих способностей и утверждением ценности и социальной уверенности личности. Основопологающей целью дополнительного профессионального образования является развитие и расширение индивидуальных интеллектуальных ресурсов личности обучающегося.

Жизнь не начинается с «желаемого места», она опосредуется социальным опытом и входит в образовательное пространство, определяющее жизненные потребности. Непрерывность образования нацеливает на овладение знаниями о получении знания, рациональное инициирование познавательных и поведенческих инноваций, осознание и презентацию социального взаимодействия.

Поскольку главным конструирующим элементом постмодернизации

считается знание, то человек, обладающий знанием, становится элементом развития общества. Этот подход активно выдвигался крупнейшими философами Д. Беллом, М. Кастельсом, П. Дракером, А. Этциони.

Традиционное представление о непрерывном образовании предписывает социально-ролевой подход, перспективу образования как обучение навыкам исполнения определенной социальной роли. Мы отмечаем, что среди слушателей структур ДПО больше тех, кто ориентирован на изменение профессии. Следовательно, в системе ДПО человек обучается реализации самостоятельных социальных перспектив, повышению «социальной новации». ДПО следует рассматривать как источник, существующий для удовлетворения экономических, социальных и иных потребностей общественного характера. В современном обществе образование является источником не абстрактного прогресса, а социальной уверенности людей, способом раскрытия связей с обществом, личной устроенности и веры в будущее.

Наиболее развита система ДПО в центральных, экономически развитых регионах России, где в структурах ДПО обучаются люди преимущественно «интеллектуального труда», для которых новые профессиональные знания являются средством сохранения профессиональной идентичности. Дополнительное профессиональное образование создает эталон определенного профессионального образца, закладывает в него потенциал реализации, способность воспринимать изменения и самому быть участником изменений. Современное гуманитарное знание вновь переживает поворот к демократизации, когда во главу угла всех социальных вопросов ставится человек.¹

По информации Министерства образования и науки РФ ежегодно в системе ДПО повышают квалификацию, проходят переподготовку 1,4 млн. человек, а в субъектах Российской Федерации ведут обучение 900 учреждений ДПО. Концепция модернизации российского образования на период до 2010г., одобренная Правительством (РФ 29.12.2001), определяет задачи формирования в стране гибкой, высокоэффективной, стабильно развивающейся системы непрерывного образования. «По некоторым оценкам, среднегодовой темп прироста новых знаний составляет 4-6%. Это означает, что около 50% профессиональных знаний специалист должен получить после окончания учебного заведения. Объем времени, необходимый для обновления профессиональных знаний для специалистов с высшим образованием, составляет 28 % общего объема времени, которым работник располагает в течение всего трудоспособного

¹ Модернизация и глобализация: образы России в 21 веке.- М. 2002. С. 148.

периода».¹

Наиболее актуальным является процесс создания оптимальной региональной системы непрерывного образования, интегрированной в экономическое пространство конкретного региона. Актуальным также является учет требований к образовательному и квалификационному уровням подготовки специалистов, потребностям реального сектора экономики, оценки демографической ситуации, уровня социальной мобильности молодежи и других возрастных групп населения. Правомерным будет вывод и о том, что уровень развития системы ДПО является индикатором развития экономики и организации управления региона. В качестве интегрированной модели можно назвать опыт создания Межотраслевого регионального центра профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей и специалистов республики Татарстан, объединивший подразделения дополнительного профессионального образования вузов республики, а также Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, разработавший и внедривший программу «Сетевое взаимодействие базовых образовательных учреждений как ресурс развития системы начального профессионального образования в Кемеровской области». Результаты работы этих структур по обеспечению сетевого взаимодействия образовательных учреждений различного уровня по оптимизации объемов и структуры подготовки квалифицированных кадров для экономики и социальной сферы Татарстана и Кузбасса позволяют сделать вывод о том, что система ДПО является сегодня одним из стратегических приоритетов государственной образовательной политики.

В южных регионах России (Ростовская область, Краснодарский край, Ставропольский край, республики Северного Кавказа) проходит процесс становления региональных систем непрерывного образования, определения траекторий взаимодействия с реальным сектором экономики региона. Модели непрерывного образования имеют свои социальные и территориальные особенности и процесс их формирования различается по темпам развития и интенсивности. Методика механического использования позитивного опыта, как российского так и зарубежного, без учета региональных особенностей и традиций, ментальности не дает ожидаемого результата.

Большинство вузов Ставропольского края, как системообразующих центров непрерывного образования, проводят активные мониторинго-

¹ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006 - 2010 годы. Образование в документах. - М. 2005. №30. С. 15 - 30.

вые исследования регионального рынка труда, определяя спектр наиболее востребованных специальностей высшего профессионального и дополнительного профессионального образования. Анализ мониторинговых исследований и осуществление подготовки специалистов по новым специальностям высшего и дополнительного профессионального образования показывает, что существует непродуктивная практика дублирования специальностей, как правило, гуманитарного профиля в рамках одного территориального образования и даже одного вуза. В региональном масштабе отсутствует достоверное прогнозирование со стороны государственных и муниципальных органов власти, учебных заведений различного уровня, определяющее реальные кадровые потребности (как минимум на период от 1 года до 3-х лет) и соответственно, образовательные возможности. И если для системы высшего профессионального образования использование кадров, осуществляющих преподавание в традиционных форматах, является приемлемым, то для системы ДПО, быстро реагирующей на потребности рынка труда, остро стоит проблема привлечения преподавательских кадров, использующих инновационные приемы и методики обучения по новым направлениям подготовки.

Среди нерешенных проблем системы ДПО на региональном уровне необходимо выделить несовершенство существующей системы управления качеством ДПО с точки зрения удовлетворения требования всех заинтересованных сторон (личности, общества, государства, хозяйствующих субъектов, потребителей образовательных услуг). Значительной проблемой для системы ДПО в региональном аспекте является подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров, владеющих современными технологиями и методиками обучения, ориентированными на различные возрастные группы.

По прогнозам авторитетных специалистов, к 2008 г. различными формами последипломного обучения будет охвачено не менее 10-15% занятого населения страны. Для разрешения этой проблемы, по самым приблизительным оценкам, необходимо увеличить «пропускную способность» отечественной системы ДПО в 3-4 раза. Именно системе ДПО предстоит стать одним из решающих связующих звеньев между высшим профессиональным образованием и социально-экономическими потребностями общества и государства.

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНЫХ МОДЕЛЕЙ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

Л. И. Ермакова

Дополнительное профессиональное образование (ДПО) как пространство социальных практик, формирующее региональные модели системы непрерывного образования, интегрировано в систему социальных коммуникаций и социального воспроизводства российского общества.

В настоящее время российское общество активно стремится интегрироваться в глобальную образовательную систему, что связано с минимизацией экономических и социальных издержек, повышением качества образования и использованием потенциала ДПО как ресурса социального развития общества. В долгосрочной перспективе социальные инвестиции в человеческий капитал будут во многом определять стратегию развития российского общества. ДПО повышает престижность и мобильность образовательных систем. Большинство новых профессий приходится на эту систему образования, а перепрофилирование образовательных программ в структурах ДПО осуществляется намного быстрее, чем в вузовской системе. Если учесть, что доступность знаний становится решающим условием в экономике, то нацеленность ДПО на подготовку и переподготовку специалистов способствует «ремодернизации» российской индустриальной базы и уменьшению ее зависимости от сырьевого сектора и импорта устаревших технологий. Стремление же российского общества воспользоваться преимуществами экономики, основанной на знаниях, во многом определяется общественной поддержкой и репутацией ДПО.

Если в качестве индикаторов общественного развития регионов России использовать такие показатели, как уровень развития производительных сил, жизненный уровень, степень политических и гражданских свобод², то ДПО выступает сферой образования, где социальные новации реализуются в повышении качества человеческого потенциала в соответствии с провозглашенными обществом социальными и культурными приоритетами.

В дополнительном профессиональном образовании, как социальном пространстве, реализуется принцип «равенства в неведении», т.е. никто не может претендовать на завершенность, универсальную про-

² *Найбороденко Н.В.* Прогнозирование и стратегии социального развития России. М., 2003. С. 173.

фессиональную и социальную компетентность, каким бы престижным дипломом он не обладал. Социальная компетентность основывается на «понимании другого» и культуре диалога, чего так не хватает для социальной консолидации российского общества.

Устойчивое развитие означает социально эффективное освоение мира во имя сохранения собственного символического универсума и для жизни будущих поколений. Установка на экспансивное развитие техники и потребление материальных ресурсов опровергается логикой существования постиндустриального общества, основным капиталом которого является знание, образовательный ресурс. Российское общество интегрируется в глобальную систему с трудностями, свойственными «сырьевой державе», и, к сожалению, не использует полностью профессиональный и образовательный потенциал на региональных уровнях.

Российское общество постепенно выходит из состояния «отживающего образования», хотя попытки системных преобразований часто осуществляются вне образовательного контекста и поэтому заранее социально ущербны и содержат конфликтность. Дополнительное профессиональное образование воздействует на социальное развитие интегрально, определяет круг «непосредственных проблем и задач», и включение в Болонский процесс выявляет его ценность как объективного блага при международных контактах³. С дополнительным профессиональным образованием связано выполнение таких условий интеграции в глобальный образовательный процесс, как расширение доступности, прозрачности образовательных механизмов и др.

Присоединение России к Болонскому процессу накладывает на образовательную систему обязательства «открытости», обмена информацией, свободы обмена «идей и людей». Естественно, глобализация образования ставит новые проблемы унификации, потери культурной и образовательной идентичности, исчезновение под напором экономии фундаментальных образовательных программ.

При формировании эффективных региональных моделей непрерывного образования, система ДПО выполняет социально-защитную и социально-стабилизационную функции решения проблем профессиональной социализации и адаптации оказавшихся под угрозой маргинализации слоев населения (вынужденные мигранты, переселенцы, беженцы, безработные выпускники вузов), что особенно актуально для юга России. Охватывая подвергнутые социальному риску группы населения южных

³ Давыдов Ю.С. Болонский процесс и российские реалии. М., 2004. С. 27.

регионов России, ДПО вносит в общество определенную устойчивость, ограничивает влияние социальной аномии, восстанавливает доверие к образованию, задает импульсы непрерывному образованию. Стратегия устойчивого развития российских регионов предполагает использование совокупного эффекта всех сфер социальной жизни и связана с минимизацией социальных вызовов, каковыми являются: массовая миграция, экономические кризисы, демографические кризисы, политическая нестабильность. Устойчивое развитие характеризуется сознательным ограничением внешней экспансии и «развитием вовнутрь», интерпретацией социального и личностного потенциала. Различные модели непрерывного образования, интегрированные в ДПО, позволили миллионам россиян, потерявших работу или вынужденных изменять профессии, сохранить высокий творческий импульс и применять профессиональные знания на перспективных участках социальной деятельности.

В настоящее время российское общество переживает проблему реформирования базового образования (ЕГЭ, двухуровневые программы высшего профессионального образования), и перенесение опыта институциональных внедрений механически на ДПО могло бы иметь непредсказуемые последствия. Вероятно, система ДПО является наиболее удаленной от управленческих экспериментов, и на его примере можно видеть добровольный путь интеграции в глобальную образовательную систему со всеми издержками. В отличие от вузов, оно не защищено государственной поддержкой и имеет стимул к инновации. Региональным моделям непрерывного образования, функционирующим в формате ДПО, не грозит и перепроизводство выпускников, так как предлагаются различные программы образовательной подготовки, позволяющие человеку осваивать новую профессию, отсутствуют профессиональные или социальные привычки полагаться на репутационный капитал. Дополнительное профессиональное образование через индивидуализацию образовательных принципов дистанцируется от последствия индустриализма, подготовки узких специалистов, функциональной зависимости и возрождает непрерывную образованность, понимаемую как социальная и профессиональная компетентность. Даже если профессиональные знания могут «устаревать», система ДПО обладает социальной уверенностью, готовностью «пережить» периоды жизненных поворотов, крутых маршрутов и микросоциальных коллапсов.

Валидность ДПО состоит, прежде всего, не в постепенном решении

проблем глобальной интеграции, а в обеспечении социально устойчивого развития региональных моделей налаживания социального взаимодействия между институционализированными и рутинными формами социологии. Навряд ли выпускники ДПО мечтают об успешной профессиональной карьере за рубежом, так как большинство перешагнули так называемый мобильный возраст (до 30 лет). Но что характерно, благодаря реализации непрерывного образования, люди возвращаются к социально активной жизни и избавляются от так называемой «компенсационной логики». Будучи демократичной системой в условиях современного российского общества, ДПО выполняет не только адаптивную роль, но и вселяет социальную уверенность, содействует социальной инновации, которые не могут продуцировать социальные субъекты, вызванные «логикой выживания».

В образовательном пространстве ДПО прослеживаются резервы повышения социальной эффективности региональных моделей непрерывного образования, включающие: (а) способы включения в новые технические системы, (б) совершенствование модульных образовательных программ, (в) поиск путей взаимодействия с другими образовательными практиками, (г) заимствование инкрементных социальных инноваций.

В качестве критериев успеха соответственно ставятся: (а) психолого-педагогические (мотивация к квалификационной защите в новых социально-экономических условиях); (б) социально-экономические (мобильность, многопрофильность); (в) научно-технические (освоение и внедрение новых технологий)¹.

Из вышесказанного, на наш взгляд, можно сформулировать три основные теоретико-методологических положения:

во-первых, современное общество становится рефлексивным, т.е. для собственного выживания необходимо выбирать оптимальные (сознательные), целенаправленные пути развития, исходя не из абстрактных принципов или соображений привычного порядка, а профессионального знания, которое внедряется в социальную повседневность посредством непрерывного ДПО;

во-вторых, происходит осознание ограниченности «рыночной рациональности» и «индивидуализации», как уверенности в себе. Социальной альтернативой выступают нормы коммунорности, взаимного воспитания в процессе формирования моделей непрерывного образо-

¹ Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. С. 130.

вания. Региональные модели системы непрерывного образования ДПО предлагают социальную уверенность, признание достоинства и доверия к «другому», что требует включения определенных долговременных обязательств по отношению к обществу;

в-третьих, социальное развитие может быть устойчивым при координации институциональных форм и структур повседневности, целей глобализации и развития человеческого потенциала. Процесс формирования региональных моделей непрерывного образования в социальных практиках ДПО является ресурсом развития, так как обеспечивает воспроизводство форм социальности через образовательную деятельность и восстанавливает доверие к социальным институтам, утраченное в результате осуществления принципов рыночного фундаментализма. Не преуменьшая роль ДПО, необходимо подчеркнуть, что в силу социокультурной ситуации кризиса образования, смещения социальных приоритетов, ДПО, как инновационное и социальное пространство, задает импульс развития образованию и через социальные структуры повседневности другим сферам общественной жизни в регионах России.

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Р. А. Жумаканова

В Законе об образовании Республики Казахстан гражданское образование рассматривается как важная составная часть школьного обучения, а формирование гражданственности личности школьника ставится в качестве приоритетной задачи общеобразовательной школы. Гражданское образование в школах Казахстана призвано способствовать: (а) формированию у учащихся позитивных отношений и ценностей, развитию чувства принадлежности к своей стране, готовности внести свой вклад в улучшение общества, государства и мира; (б) пониманию учащимися особенностей развития казахстанского общества и значимости свободы, равенства, человеческих прав и верховенства закона в построении подлинно демократического гражданского общества; (в) формированию у учащихся навыков критического мышления, умения объективно анализировать явления и события, происходящие в реальной действительности. Таким образом, современная школа как важнейший агент социализации личности призвана в процессе учебной, внеурочной и внешкольной деятельности учащихся начальной, средней и старшей ступеней обучения всесторонне подготовить учащихся к активному и эффективному гражданству.

Признавая важность организации и осуществления школьного гражданского образования, Министерства образования и науки Республики Казахстан ввело в содержание школьного образования граждановедческие дисциплины по гражданскому и гражданско-правовому образованию и воспитанию. Большая работа по гражданскому воспитанию и образованию проводится в рамках разносторонней внеклассной и внешкольной деятельности учащихся. Хорошо зарекомендовала себя учебная программа «Мы народ... Проект гражданин». Эта программа является международной и была успешно внедрена во многих странах Центральной и Восточной Европы (Босния и Герцеговина, Венгрия, Латвия, Македония, Польша и др.). С 1998 г. программа реализуется под патронатом Научно-информационного центра гражданского образования, директором которого является автор этого доклада.

Конкурсы и смотры по «Проекту гражданин» организуются на школьном, региональном и городском уровнях. В 2002 г. образовательная программа «Мы народ... Проект гражданин» (с использованием адаптированного методического комплекса, включающего Книгу для уча-

щихся и Руководство для учителя) была апробирована на национальном уровне.

Специалисты Научно-информационного центра на своих тренингах подготовили учителей пилотных общеобразовательных школ из 12 регионов страны по образовательной программе «Мы народ... Проект гражданин». Затем были организованы отборочные региональные смотры-конкурсы. Республиканский смотр-конкурс «Мы - народ... Я гражданин Казахстана», посвященный Дню Республики, был проведен в 2002 г. в городе Алматы. В Республиканском смотре-конкурсе приняли участие 19 команд; каждая состояла из четырех учащихся, представляющих свой класс и сопровождающего их учителя школы. Особенность проекта заключалась в том, что все учащиеся класса совместно выявляют общественно-значимую проблему, требующую проведения общественной политики, исследуют альтернативные пути ее решения, разрабатывают собственную стратегию решения проблемы, предлагают план действий по ее осуществлению.

В заключение отметим, что практическое осуществление образовательных программ по гражданскому образованию в контексте непрерывного образования позволяет создать условия на всех уровнях образовательной системы для активного формирования у учащихся гражданских качеств, необходимых для жизни в открытом гражданском обществе.

АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ УЧИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОГНОЗИРОВАНИЮ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

А.В.Захаров

Целостную концепцию педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования предложила А. Ф. Присяжная. Ею разработана акмеологическая технология педагогического прогнозирования, которая вооружает педагога способами достижения педагогической зрелости (субъективно значимых «акме»), постоянного профессионально-личностного роста в течение трудовой деятельности. Однако исследование ограничено только применением педагогического прогнозирования в образовательном процессе базовых компонентов системы непрерывного педагогического образования (в процессе подготовки будущих учителей).

Закономерным продолжением содействия формированию прогностической культуры учителя является система повышения квалификации. Повышение квалификации является непрерывным процессом, имеющим весьма сложный характер и структуру. Непрерывность повышения квалификации - это органическая взаимосвязь двух неоднородных процессов: специально организованного краткосрочного обучения и самообразования. Организация названных процессов обеспечивается наличием последовательной цепи учебных ситуаций на протяжении всей жизни, переходящих друг в друга, что способствует объективному и субъективному продвижению обучающегося вперед на каждом из последовательных временных отрезков трудовой жизни. Познавательным ядром таких учебных ситуаций является учебно-познавательная задача, а содержанием - совместная работа педагога и обучающегося над решением задач с привлечением разнообразных средств познания и способов обучения, где обучающейся активно и реально участвует в организации процесса обучения. В системе повышения квалификации в качестве условия реализации названных обстоятельств называют андрагогический подход. В контексте непрерывного образования данный подход должен быть ориентирован на обеспечение акмеологической функции в повышении квалификации. Поэтому приоритетным направлением, по нашему мнению, выступает создание условий для самообразования, саморазвития прогностических способностей, наиболее полной самореализации в достижении вершины своих возможностей в прогностической деятельности.

Применение андрагогического подхода мы видим в конструировании процесса обучения педагогическому прогнозированию согласно модели, построенной в соответствии с андрагогическими принципами. Укажем эти принципы:

принцип совместной деятельности (процесс обучения педагогическому прогнозированию организован в виде совместной деятельности преподавателя и обучающегося на всех этапах: диагностики, планирования, реализации и корректировки);

принцип опоры на опыт обучающегося (в соответствии с этим принципом, опыт социальной и профессиональной деятельности, полученный путем эмпирического обобщения, выступает как источник обучения; возможно и витагенное обучение);

принцип индивидуализации обучения (согласно этому принципу, результатом совместной деятельности педагога и слушателей могут выступать индивидуальные образовательные формы личностно профессионального роста в соответствии с конкретными образовательными потребностями и опытом обучающегося);

принцип контекстности обучения (контекстное обучение представляет собой «переход от учебной к профессиональной деятельности» [1] и должно сопровождаться интеграцией прогнозирования и рефлексии в единый механизм регуляции мышления учителя) и другие принципы.

Эти и другие принципы должны быть положены в основу модели обучения педагогическому прогнозированию. Андрагогическая модель - это модель обучения взрослого человека, осознающего свои потребности (в т.ч. и образовательные) и способного сознательно удовлетворять их в процессе своей деятельности. Предлагаемая нами модель представляет собой четыре функциональных блока. В качестве содержательного наполнения этих блоков мы включаем совместную деятельность обучающего и обучающегося как равноправных субъектов. Каждый из блоков выполняет определённую функцию: 1. диагностико-мотивационный (его содержанием выступает совместная деятельность обучающего и обучающегося с целью диагностики и самодиагностики образовательных потребностей); 2. конструктивный или планировочный (совместное создание индивидуальных программ обучения); 3. реализующий (обучающий гибко строит процесс обучения, включая обучающихся в решения прогностических задач и используя специальные педагогические механизмы); 4. оценочно-корректирующий (включает совместную оценку, при этом вносятся необходимые изменения в содержание, методы и формы обучения).

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

В. Г. Златников

Сотрудничество Украины с военными ведомствами других стран является важной составляющей международного сотрудничества государства и имеет особое значение для укрепления национальной безопасности и обороны Украины. Задания, поставленные перед Вооруженными Силами Украины (ВСУ) для обеспечения реализации курса государства на европейскую и евроатлантическую интеграцию, длительный процесс реформирования ВСУ, расширение участия Украины в международной миротворческой деятельности обуславливают рост требований к знаниям личным составом ВСУ иностранных языков. В этих условиях изучение иностранных языков становится од3.2 т(че тб)т 18 т 0.347ыксй доязыи

Украины», и проект «Миротворческий английский». Первая программа начала свою работу в 1995 г., ее заказчиками выступили Министерство обороны Украины и Министерство иностранных дел Великобритании, а практическое выполнение было возложено на Британский Совет в Украине. Особенностью данной программы является то, что языковая подготовка слушателей имеет практическое направление. Она осуществляется с учетом будущего использования выпускниками военной и миротворческой терминологии. Сейчас на территории Украины действует 27 групп, в которых проходят обучение около 400 военнослужащих. Проект «Peacekeeping English Project» (Миротворческий английский) организован для языковой подготовки военнослужащих, которые направляются за границу для прохождения военной службы в составе миротворческих подразделений. В соответствии с Программой военного сотрудничества между Министерством обороны Украины и Министерством обороны США предусмотрено обучение украинских военнослужащих в военных учебных заведениях США.

Принцип непрерывного образования в обучении военнослужащих английскому языку получил практическое осуществление в обучении личного состава на курсах усовершенствования языковой подготовки за границей по международным образовательным программам (военнослужащие совершенствуют языковую подготовку в США, Канаде, Венгрии, Литве и др. государств).

В заключение отметим, что к настоящему времени в Вооруженных Силах Украины сформирована эффективная система языковой подготовки, которая обеспечивает непрерывное изучение военнослужащими иностранных языков на всех этапах прохождения службы.

**СИСТЕМА КОНТРОЛЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА УСВОЕНИЯ
СТУДЕНТАМИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В УЧРЕЖДЕНИИ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Вышеперечисленные технологии и формы контроля обеспечивают комплексную диагностику результатов образования, а режим мониторинга позволяет проследить динамику усвоения отдельных тем и получать информацию, необходимую для дальнейшего улучшения качества преподавания дисциплины.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ МНОГОУРОВНЕВОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ И СПОРТУ

Ю. М. Зубарев, И. Г. Виноградов

Непрерывное образование в области физической культуры и спорта основано на кардинальном улучшении системы комплексного подхода к управлению физическим совершенствованием населения, включая государственные и муниципальные органы самоуправления. Одна из функций этих органов управления направлена на создание многозвенной региональной структуры непрерывного образования, частью которой является сфера физической культуры и спорта. В ее основе лежит соразмерное сочетание процессов духовного и физического развития человека, опирающееся на социально-педагогические формы и методы гармоничного формирования личности. Идея непрерывного образования реализуется на основе учета индивидуальных особенностей личности, общества и социальных групп.

В настоящее время перед физической культурой и спортом, как области педагогической деятельности, стоит проблема разработки актуальной концепции развития массового спорта высших достижений, учитывая экономические, природноклиматические и иные особенности каждого региона. Вызывает тревогу сложившийся образовательный уровень работников физической культуры и спорта, который с каждым годом снижается за счёт недостаточного финансирования и низкой заработной платы, так как ведущие специалисты по физической культуре и спорту уходят из высшей школы, а на их место приходят недостаточно подготовленные педагоги. По данным статистического учёта, в настоящее время в Ленинградской области каждый четвёртый работник отрасли не имеет специального высшего профессионального образования. Поэтому главная задача - возродить лучшие традиции спортивных школ Ленинградской области и Северо-Западного региона, подготовить квалифицированных преподавателей по физической культуре и спорту.

Особое внимание следует обратить на абитуриентов - будущих первокурсников. Вот почему необходимо иметь тесные и творческие контакты с тренерами и работниками ДЮСША, а так же с руководителями спортивных клубов для привлечения спортивноориентированных юношей и девушек, проживающих на территории Ленинградской области, учиться в ЛГУ им. А. С. Пушкина.

Второе направление непрерывного физического воспитания - это повышение уровня подготовки, а именно - обучение в школе высшего спортивного мастерства или в училище Олимпийского резерва, дальнейшее совершенствование педагогической и физической подготовки в ЛГУ им. А. С. Пушкина и далее - поступление в аспирантуру

Третье направление - формирование научно-методической базы по физической культуре и спорту в регионах Ленинградской области, подготовки кадров на местах, что предполагает: (а) подготовку и переподготовку тренеров и специалистов на базе высших и средних учебных заведений (заочная и очная форма обучения); (б) лицензирование деятельности тренеров и судей различной квалификации; (в) проведение научных исследований с привлечением высококвалифицированных специалистов и тренеров и др.

Чем скорее и полнее будут решаться вопросы непрерывного образования в области физического воспитания, тем эффективнее будут разрешены актуальные проблемы и задачи по развитию физической культуры и спорта высших достижений, а так же расширены и укреплены объективные и субъективные условия здорового образа жизни населения.

НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ МЕНЕДЖЕРОВ

В. Г. Иванов, А. А. Сарно

В период 2000-2001 гг. по заданию Центральной комиссии по организации подготовки управленческих кадров при Правительстве РФ было проведено исследование эффективности «Программы подготовки управленческих кадров» (Президентская программа). Исследование проводилось в Санкт-Петербурге и Ленинградской области. Авторы доклада принимали непосредственное участие в этом исследовании. Анализ полученных данных позволил сформулировать ряд выводов, часть которых излагается ниже.

Чтобы определить, в каких именно направлениях дообученным менеджерам удастся преодолеть инновационный барьер и в итоге добиться успеха, в анкете был сформулирован вопрос: «Оцените изменения, осуществленные Вами после прохождения подготовки?». Статистическое распределение ответов приведено в табл. 1.

Таблица 1.

Результаты участия менеджеров фирм в «Программы подготовки управленческих кадров»

Виды положительных изменений	Неприменялось (0)	Не реализовано (1)	Стадия инициирования (2)	Реализовано (3)	Всего	Средневзвешенный ранг
1	2	3	4	5	6	7
1. Передача полученных знаний и опыта коллегам	1,5	11,8	55,9	30,9	100	2,16
2. Инициирование новых проектов	19,1	16,2	38,2	26,5	100	1,72
3. Участие в разработке планов развития предприятием	16,4	16,4	46,3	20,9	100	1,71
4. Совершенствование методов управления предприятием	26,5	14,7	36,8	22,1	100	1,55
5. Более широкое использование методов коллективной работы	31,9	14,5	34,8	18,8	100	1,41

6. Установление новых деловых контактов с западными партнерами	44,1	30,9	10,3	14,7	100	0,96
7. Привлечение инвестиций	47,0	34,8	12,1	6,1	100	0,77

Примечание. Цифры в скобках (от 0 до 3), помещенные в наименования колонок 2,3,4 и 5 означают веса, которые присвоены приведенным в этих наименованиях вариантам ответов. Именно они учтены при последующем расчете средневзвешенных рангов, приведенных в колонке 7.

Из приведенных данных становится ясно, что в тех направлениях, которые были основой ее замысла, достигнуты относительно скромные успехи на пути «привлечение инвестиций» и «установления новых деловых контактов с западными партнерами» (6,1 % и 14,7% от общего числа фирм, принявших участие в программе). На этих данных целесообразно остановиться несколько подробнее. Дело в том, что и сами менеджеры в наибольшей степени были сфокусированы именно на этих задачах. И именно в этой сфере большинство из них потерпело наиболее сокрушительное поражение. И масштаб этого поражения подчеркивается тем обстоятельством, что большинство фирм, участвовавших в Программе, входили в группу наиболее перспективных в экономике региона. Можно ли из этой констатации сделать пессимистический вывод, что даже существенное возрастание компетенции менеджеров в российских условиях все же бесцельно перед столь серьезными задачами, как «привлечение инвестиций» и «установление новых деловых контактов с западными партнерами»?

Наши дополнительные интервью подталкивают к несколько парадоксальному ответу: и «да», и «нет». Большинство респондентов отметили, что в целом западные партнеры неохотно отзываются на предложения о сотрудничестве с российскими фирмами (при этом, они вполне добросовестно выполняли функции «базы практики» для российских стажеров, предоставляли информацию о собственном опыте). Казалось бы, никакое дополнительное обучение российских менеджеров не способно преодолеть барьер недоверия западных фирм к потенциальным российским партнерам. И, тем не менее, примеры удач, несмотря на их относительную редкость, говорят об обратном. Менеджеры, которые сумели привлечь зарубежные инвестиции и зарубежных деловых партнеров, сделали это за счет предложения этим западным партнерам инновационных проектов, обладающих действительно высокой привлекательностью как в экономическом, так и в технологическом направлениях.

На наш взгляд, это позволяет сделать следующий вывод: для успеха недостаточно усилия, даже значительные, по дополнительному обучению менеджеров и разработке в ходе этого обучения бизнес-предложения западному партнеру-базе стажировки. Необходимо приложить такие максимальные усилия, которые смогут в каком-то смысле «во что бы то ни стало» гарантировать разработку детально разработанного бизнес-плана, одобренного и принятого зарубежным партнером к практической реализации.¹

Прямой функцией большинства менеджеров является «совершенствование методов управления предприятием». В выполнении этой функции можно было бы ожидать наибольшего всплеска активности обученных и прошедших стажировку менеджеров. Однако только 22,1% респондентов сумела осуществить соответствующие новшества. Но это обстоятельство, пожалуй, уже не вызывает удивления. Как показали данные, приведенные выше, у российских фирм затруднена именно активность по их развитию, по внедрению новых крупных проектов, по установлению контактов с западными партнерами. Приходится констатировать, что трудности на пути прямого и непосредственного превращения роста образования менеджеров - в рост экономической эффективности фирмы - достаточно впечатляющие.

И все же, несмотря на названные выше препятствия, возрастающая образованность российских менеджеров дает бесспорный эффект в одном из существенных аспектов жизнедеятельности фирм - их инновационной активности. Мы пока не располагаем данными, позволяющими сказать, что, например, рост образованности менеджеров детерминирует именно пропорциональный рост инновационного потенциала фирм, однако есть вполне достаточные основания сказать, что возросшая квалификация менеджеров в ходе Президентской программы реально стимулирует инновационную активность фирм, где эти менеджеры трудоустроены. На наш взгляд, последствия названного специфического аспекта роста образования в известной мере позволяют экстраполировать названную зависимость также и на рост образования в целом².

¹ Целесообразно, чтобы такая зарубежная фирма уже с самого начала рассматривалась как парт-нер по бизнесу, а не только как база стажировки российского менеджера.

² Мы понимаем, что такая экстраполяция допустима лишь с существенными оговорками. Конечно, Президентская программа - достаточно уникальная часть образования менеджеров, доступная лишь маленькой их части. Сама эта программа делала серьезный акцент на полезности инновационных процессов в фирмах. Поэтому резонность экстраполяции существенно возрастет, если вся система образования российских менеджеров также «впитает» в себя сильную ориентацию на полезность, на необходимость инновационных процессов в фирмах, в отраслях промышленности. И все же, осуществляемая

Произведенный нами замер активизации инновационного потенциала фирм учитывал как отдаленные, так и близкие последствия активизации процесса продуцирования и освоения новшеств фирмами. В нашем исследовании было осуществлено сравнение активности фирм, чьи менеджеры участвовали в Президентской программе и «обычных» фирм на всех трех названных стадиях инновационного процесса: (а) создание предпосылок для формирования и активизации инновационных процессов; (б) интенсификация самих инновационных процессов; (в) заимствование «ноу-хау», тиражируемых образцов новых технологий.

Рассмотрим их по порядку. Существенной предпосылкой активизации инновационных процессов в фирмах является абонирование региональных и федеральных структур, специализирующихся на развитии инновационной активности фирм и организаций, таких, как различные фонды поддержки инноваций, региональные системы координации венчурных инновационных проектов и т.п.

Значимость Санкт-Петербурга для экономической жизни страны, для зарубежных партнеров столь велика, что среди российских городов он выступает одним из лидеров по наличию в нем представительств различных фондов и программ, специализирующихся на поддержке инновационных процессов. Администрация города также в какой-то мере склонна поддерживать фирмы в их намерении совершенствовать производство, повышать его инновационный потенциал. Естественно, что фирмы различных типов в разной степени склонны воспользоваться такого рода предоставляемыми им возможностями. Соответственно, активность фирм в абонировании названных программ и фондов, поддержки администрации выступает естественным индикатором развитости их инновационного потенциала. Данные об этой активности приведены в табл. 2.

Как видно по данным этой таблицы, названный индикатор явно свидетельствует в пользу фирм, чьи менеджеры приняли участие в Президентской программе. Активизация фирм (13,4%) в поиске и использовании федеральных и региональных фондов поддержки инновационных процессов, идентифицированная в анкете формулировками «в значительной» и «в средней степени», - это заслуга именно Президентской программы. Сходным смыслом обладает абонирование созданной в регионе системы координации и поддержки венчурных инновационных проектов. В этом абонировании более высока активность фирм, чьи специалисты участвовали в Президентской программе.

нами сегодня экстраполяция имеет некоторые основания. Уже сегодня реальный подъем образования менеджеров активизирует инновационные процессы в фирмах.

Таблица 2.

Абонирование фирмами инфраструктурной поддержки промышленности (в %%)

Степень активности фирм	Использование различных фондов поддержки инноваций		Использование поддержки венчурных инновационных проектов		Взаимодействие с Администрацией Санкт-Петербурга	
	Фирмы - участники Президентской программы	Фирмы, не принимающие участия в программе	Фирмы - участники Президентской программы	Фирмы, не принимающие участия в программе	Фирмы - участники Президентской программы	Фирмы, не принимающие участия в программе
Используется в полной мере	0,0	0,0	0,0	0,0	1,9	3,8
Используется в значительной мере	1,9	0,0	1,9	3,8	9,6	11,5
Используется в средней степени	11,5	0,0	7,7	0,0	9,6	0,0
Используется слабо	9,6	7,7	5,8	0,0	15,4	11,5
Не используется	38,5	34,6	23,1	19,2	40,4	42,3
Об этой практике нет информации	28,8	34,6	50,0	42,3	19,2	19,2
Фирме это не нужно	9,6	23,1	11,5	34,6	3,8	11,5

Включение фирм в такого рода инновационную активность - это естественное следствие обучающего воздействия программы. Из участников программы, 9,6% фирм используют названные системы «в значительной» и «в средней степени», тогда как для обычных фирм этот показатель равен 3,8 %. Кроме того, к результатам программы можно отнести еще 5,8 % фирм, которые «вышли» на начальную фазу использования системы поддержки венчурных проектов, т.е. тех, кто названную систему еще «использует слабо». Судя по полученным данным, фирмы, чьи менеджеры участвовали в программе, более активны в поиске конструктивного делового партнерства, в построении связей с институциональной средой.

Когда речь заходит об интенсивности самой инновационной деятельности, то преимущества фирм - участников программы - оказываются еще более заметными. Это прослеживается по таким признакам, как внедрение новых технологий, интенсификация НИОКР (см. табл. 3). Рассмотрим их в том же порядке.

В общей численности фирм - участников программы та их часть, которая «в полной», «в значительной» или «в средней» степени осуществляет внедрение новых технологий, на 21,2% больше, чем в общей численности «обычных» фирм. Соответственно, менеджеры 15,4% «обычных» фирм склонны полагать даже, что им «это не нужно». Столь же резко это проявляется в отношении интенсификации НИОКР: 55,8 % фирм - участников программы - хорошо отдают себе отчет в том, что именно интенсификация НИОКР - это важнейший фактор успеха в рыночной конкуренции (это на 21,2% больше, чем это свойственно для «обычных» фирм). Как и в данных предыдущей таблицы, здесь замечен консерватизм «обычных» фирм, надеющихся уцелеть на рынке без интенсификации НИОКР. И все же оно есть. Фирмы - участники программы на 15,4% чаще склонны добиваться успеха в конкуренции именно за счет освоения новшеств в информационных и телекоммуникационных технологиях. Преимущество фирм-участников проявляется также и в том, что в наиболее интенсивной степени, т.е. «в полной мере» эти фирмы осваивают информационные и телекоммуникационные технологии на 7,7% чаще, чем «обычные» фирмы.

Данные нашего исследования подтверждают, что повышение уровня квалификации менеджеров имеет как прямые благоприятные последствия для общего роста капитала фирм, так и косвенные, когда более высокий уровень образования менеджеров выступает в качестве социального капитала, т.е. менеджеры более активно строят сети контакта с различными социальными субъектами региона, которые могут оказать поддержку инновационному развитию фирм. Однако общая социально-экономическая ситуация, в которой находятся современные российские фирмы, все еще не благоприятствует возможностям роста образовательного уровня менеджеров прямо превращаться в рост экономической успешности фирм.

Тем не менее, рост образования менеджеров выступал своеобразным генератором конструктивной деловой активности. Дело в том, что менеджеры, получившие дополнительное образование, прошедшие стажировку в фирмах промышленно развитых стран, образуют специфический слой специалистов с повышенной конструктивной амбициозностью.

Таблица 3.

**Технологическое развитие фирм - участников
Президентской программы(в %%)**

Степень активности фирм	Внедрение новых технологий		Интенсификация НИОКР		Освоение информационных и телекоммуникационных технологий	
	Фирмы - участники Президентской программы	Фирмы, не принимающие участия в программе	Фирмы - участники Президентской программы	Фирмы, не принимающие участия в программе	Фирмы - участники Президентской программы	Фирмы, не принимающие участия в программе
Используется в полной мере	9,6	7.7	5.8	0.0	11.5	3.8
Используется в значительной мере	13,5	7.7	9.6	7.7	7.7	15.4
Используется в средней степени	21,2	7.7	9.6	11.5	17.3	11.5
Используется слабо	32,5	34.6	30.8	15.4	25.0	15.4
Не используется	21,2	19.2	34.6	42.3	28.8	34.6
Об этой практике нет информации	0,1	7.7	3.8	7.7	3.8	3.8
Фирме это не нужно	1,9	15.4	5.8	15.4	5.8	15.4

Сама их новая роль «лидеров образованности» заставляет их настойчиво искать пути демонстрации преимуществ своей высокой квалификации. Такие менеджеры, так или иначе, находят способы повысить технологический и/или организационный уровни фирм, в которых они заняты. Одно из направлений, где такие менеджеры могут подтвердить и заслужить в глазах руководителей и коллег репутацию лидеров квалифицированности, выступает повышение инновационного потенциала фирмы. И именно в этом направлении, в первую очередь, проявил себя рост образования менеджеров. На этом направлении капитал образования менеджеров, их социальный капитал проявил свою эффективность. Можно даже сказать, что фирмы - участники Президентской программы выступили лидерами создания региональных инновационных сетей экономического роста.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МОДЫ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЕ

А. А. Избасханова

Формирование эстетических вкусов, эстетического отношения к культурным ценностям, частным проявлением которых является культура одежды, требуют педагогического управления этим процессом. Для экспериментальной проверки формирования эстетических вкусов нами было проведено анкетирование учащихся нескольких средних школ г. Шымкента. Всего опрошено 150 человек. В частности, был задан вопрос: «Что в вашей жизни значит мода?». 50% респондентов ответило: мода - это гонка за новыми вещами, 20% - считают моду возможностью самовыражения, 15% полагают, что мода - это престиж и 5% ответило, что мода - это стиль, образ. 80 % опрошенных считают, что модную одежду, которая им не подходит, они не стали бы носить. Большинство респондентов согласилось с тем, что им не хватает знаний о моде и каждый опрошенный хотел бы иметь больше информации о культуре одежды, о стилях, о профессиональных рекомендациях и т.д. Проведенный опрос позволил нам разработать региональную культурно-досуговую программу «Молодежь и мода». Ее важнейшей целью является распространение идеи: «Умение одеваться так же важно, как и умение правильно вести себя в обществе», т. е мода по своему общественному значению - это такая же наука, как этика и эстетика. Региональная культурно-досуговая программа «Молодежь и мода» позволила скоординировать усилия учебных заведений, культурно-досуговых учреждений и общественных организаций, которые занимаются проблемами молодежи. Таким образом, эта направление внешкольной деятельности будет способствовать совершенствованию формирования не только эстетических вкусов учащихся, но и их культуры в целом.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ТРАНСФОРМАЦИИ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

С.Т. Иманбаева,

Ж. А. Караев

Г. Ж. Менлибекова

1. Система образования является транслятором культуры, стимулирующей силой обновления современного общества. Интеграция в образовании представляет собой процесс соединения знания и сознания, в ходе которого происходит количественное (знаниево-репродуктивное обучение) и качественное (личностно развивающее обучение) развитие сознания ученика.

В основе модернизации образования лежат не столько технологизация и информатизация, сколько формирование нового культурного стереотипа или нового устойчивого образа действий, базирующихся на новой системе культурных ценностей и технологии деятельности. Современное состояние качества подготовки специалистов и требования рынка труда предполагают внедрение научно обоснованных и экспериментально проверенных нововведений в технологии обучения, которые должны стать важным источником прогресса в подготовке специалистов нового поколения. Как подчеркивает К. К. Колин, главной целью образования становится формирование целостного мировоззрения, предполагающего новый способ мышления и деятельности человека. Новую образовательную парадигму можно сформулировать в виде логически связанной триады: от целостной картины мира - к целостному знанию, и через него - к целостной личности [1; 2].

Высшее образование является главным приоритетом индустриально-инновационного развития Республики Казахстан. В Послании Президента Республики Казахстан «Стратегия вхождения Казахстана в число 50 конкурентоспособных стран мира» развитие современного образования и передовой науки названо одним из ключевых приоритетов. Выступая с лекцией перед студенческой молодежью Казахстана, глава государства отметил, что «тщательно продумываются критерии для составления рейтинга вузов страны с учетом передовой мировой практики. Определение рейтинга - это важный момент. Только вуз, работающий в конкурентных условиях, способен подготовить и выпустить действительно конкурентоспособного специалиста». В связи с этим актуализируется вопрос исследования методологических основ обучения, основанного на кредит-

ной образовательной технологии, направленной на повышение уровня самообразования обучающихся [3].

Одним из основных направлений формирования эффективно функционирующей системы образования в республике выступает создание Национальной системы оценки качества образования, целью которой является повышение качества подготовки человеческих ресурсов. Образование способно улучшать качество человеческого капитала (знания, профессионализм, культура человека и т.д.), который является неисчерпаемым интеллектуальным и духовным ресурсом государства.

2. Инновации - это результат деятельности, получивший реализацию в виде нового продукта на рынке. Измерение - это процедура присвоения рубрикационных символов наблюдаемым объектам в соответствии с некоторым правилом. Качество измерения определяется точностью, чувствительностью и надежностью инструмента. Точностью инструмента называется его соответствие существующему в данной области стандарту (эталоны). Чувствительность инструмента определяется величиной единицы измерения, например, в зависимости от природы объекта. Объектом педагогики являются явления действительности, которые обуславливают развитие человеческого индивида в процессе целенаправленной деятельности общества. Надежностью инструмента называется способность инструмента к воспроизведению результатов измерения в пределах чувствительности шкалы. В гуманитарных и общественных дисциплинах большинство показателей не поддаются непосредственному измерению с помощью традиционных технических средств. Вместо них используются всевозможные анкеты, тесты, стандартизированные интервью и т.п., получившие общее название измерительного инструментария.

Трудности применения математических методов в педагогике состоит в том, что сложно измерить природу и характер педагогических явлений. Одним из таких методов является структурно-системный анализ, применяемый для количественной характеристики явлений духовной жизни. Структурно-системный критерий является инструментом, с помощью которого осуществляется выбор интересующих нас признаков и их измерение. Его алгоритм может быть следующим: (а) четкая формулировка цели критерия и педагогической задачи измерения, (б) анализ объекта исследования и его основных признаков, (в) формирование структуры критерия, (г) определение коэффициентов у эталонных признаков статистическим методом; (д) разработка измерительной подструктуры критерия; (е) разработка норм оценивания для элементов измерительной

подструктуры критерия в виде балльной или процентной системы оценивания.

Измерение с помощью структурно-системного критерия состоит в том, что эталонная структура критерия отображает в себе состояние исследуемого педагогического объекта по интересующим признакам и уровню сформированности. В зависимости от того, какую степень соответствия мы обнаружим между оригиналом и моделью - эталоном, таков будет и результат измерения. Структурно-системный критерий, с одной стороны, выступает моделью исследуемого объекта, а с другой стороны, является измерительным инструментом.

3. В педагогических исследованиях нет единой трактовки понятия «нововведение» (инновация). При этом берется определение А. И. Пригожина, в котором нововведение (инновация) рассматривается как целенаправленное изменение, которое вносится в определенную социальную единицу - организацию, общество, группу [4]. Ссылаясь на вышеприведенное определение, можно сделать вывод: нововведение не может быть мгновенным, оно представляет собой процесс, причем процесс не стихийный, а имеющий «авторов», которые преследуют цель внести эти изменения. Отмечается сложный путь нововведения, при котором выделяются три этапа: (1) зарождение инновации, (2) ее первоначальное освоение, (3) превращение нововведения в традицию.

Выделяются три типа нововведений:

радикальные, например, в образовании попытки перестройки процесса обучения на основе компьютерной технологии;

комбинаторные - соединение ранее известных элементов в новое (новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов);

модифицирующие (совершенствующие) - улучшение, дополнение имеющейся методики обучения без существенного ее изменения.

Кредитная технология обучения является одним из инновационных видов образовательной технологии, направленной на повышение уровня самообразования и на творческое освоение обучающимися знаний на основе индивидуализации, выборности образовательной траектории в рамках регламентации учебного процесса и учета объема знаний в виде кредитов. Кредит выступает унифицированной единицей измерения объема учебной работы студента.

Эффективная интеграция информационных технологий в образовании является ключом к решению проблем, связанных с переходом к системе подготовки специалистов нового поколения.

Литература:

1. Колин К. К. Информационное общество и проблема образования/Информационное общество, 1997, №2-3.
2. Колин К. Человеческий потенциал и социальные технологии в XXI веке./ / Alma-mater, 2003, №6. С. 18-21.
3. Назарбаев Н. А. Стратегия вхождения Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира. Послание Президента Республики Казахстан народу. - Астана, 2006.
4. Пригожим А. И. Нововведение: стимулы и препятствия. - М., 1979.
5. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. - М., Педагогика, 1986.

УПРАВЛЕНИЕ ПРОЦЕССОМ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ - ОРИЕНТАЦИЯ НА РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

А.М. Калчакеева

Прогресс в любой отрасли знания будет лишь там, где появляются новые идеи и реализуется процесс модернизации. Однако в области профессионального образования до сих пор господствуют экстенсивные формы и методы. Новые сложные проблемы пытаются решить путем перегруппировки разных учебных предметов по горизонтали, и вертикали за счет соответственного увеличения-сокращения учебного времени на те или другие предметы. Ориентация на экстенсивные методы обучения процветает в силу инерции системы образования. Безусловно, цели и задачи непрерывного профессионального образования совершенно иные. Но обучение и в той, и в другой системах во многом строятся, к сожалению, сходно.

Высшая школа практически все свои усилия и основное время направляет только на информационную базу. При этом предполагается, что хорошее усвоение учебной информации автоматически приведет учащихся к умению работать. Но этого не происходит. Усвоение знаний имеет четыре иерархических уровня. Даже самое лучшее овладение учебной информационной базой не позволяет подняться выше первого-второго уровней (знания-знакомства и знания-копии), что обеспечивает только простое воспроизводство информации.

Общепринятое традиционное обучение, не опирающееся на принцип обратной связи, не может научить успешной профессиональной работе. Чтобы овладеть практическими умениями, и тем более профессиональными навыками (третий уровень знания-умения), нужно использовать иные дидактические системы, принципы, методы и средства обучения. Именно поэтому направлением главного удара должно стать развитие и совершенствование не информационной базы, а методики обучения.

Применяемая в настоящее время система оценок дезинформирует преподавателей профессиональной школы, а через них и потенциальных работодателей. Эти оценки, во-первых, субъективны и не отражают истинного положения вещей, во-вторых, - фиксируют подготовленность экзаменуемого преимущественно в области информационной базы (первый-второй уровни обучения), но не в практическом овладении учебным предметом (третий уровень обучения).

Использование новых идей позволяет перевести систему профессионального образования на рельсы интенсификации и создает важные

предпосылки к тому, чтобы добиваться в процессе подготовки каждого учащегося максимального, теоретически предельного качества обучения при минимальной затрате времени и сил самого учащегося и педагогов. Специальные психологические исследования показывают, что высокие индивидуальные способности есть далеко не у всех студентов и даже дипломированных специалистов, тогда как задача профессионального образования - научить на высшем уровне именно всех. Решающий успех могут принести только методические усилия, обеспечивающие обучение на высоком профессиональном уровне всех учащихся.

Поэтому важным представляется предложение: рассматривать профессиональное, в том числе и высшее образование, не как предпосылку к обязательному творчеству каждого будущего обладателя соответствующего диплома, но и как подготовку к исполнительской деятельности на столь высоком профессиональном уровне. Очень важно, что современные дидактические системы, принципы, методы и приемы могли бы реально обеспечить и безупречную исполнительскую деятельность каждого специалиста, ибо обучить творчеству каждого - это утопия.

В настоящее время в Кыргызстане подготавливается большое количество экономистов, однако уже в ближайшем будущем потребность в специалистах этой профессии будет уменьшаться. Вместе с тем, необходимо увеличить охват высококвалифицированной подготовкой уже дипломированных специалистов. Это потребует безотлагательного пересмотра структуры высшего экономического образования, изменения привычных форм и методов обучения студентов и дипломированных специалистов. Прежде всего, нужна существенная переподготовка преподавателей высшей школы всех уровней и рангов - от ассистентов до заведующих кафедрами.

В контексте рассмотренных в данном докладе вопросов вполне закономерен вывод о необходимости профессионального подхода к управлению процессом непрерывного образования. Важность и обязательность данного принципа повышается еще более на фоне информационной асимметрии на рынке образовательных услуг Кыргызстана. Зачастую, за вывеской респектабельного вуза или центра непрерывного образования скрывается «комбинат по выколачиванию денег», предоставляющий гарантированную возможность приобретения «корочки» государственного образца в обмен на сомнительного качества образовательные услуги. Но если этот, с позволения сказать бизнес, процветает, то, используя экономическую терминологию, можно сказать: с одной стороны, спрос порождает предложение, а с другой - потребитель образовательных ус-

луг удовлетворен их качеством. И здесь мы здесь неизбежно сталкиваемся с двумя вопросами: что является результатом образования и что есть оценка результата образования. Является диплом о высшем образовании результатом? Как оценить и в чем измерить этот результат?

Сложность оценки результата образования во многом объясняется его пролонгированностью, т.е. периодом времени от момента получения образовательной услуги до момента применения знаний на практике. Кроме того, нельзя не сказать и об определенной доле субъективизма: молодые люди, получающие образование впервые, зачастую оценивают как удовлетворенность - легкость сдачи экзамена, простоту обучения; в то время как люди, получающие второе высшее образование, в большей степени оценивают содержательность курсов, возможность применения полученных знаний на практике, профессионализм преподавателей.

Таким образом, управление процессом непрерывного образования представляет собой многокомпонентное явление, имеющее исключительное значение для развития государства и развития его человеческого потенциала.

СРАВНЕНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДОВ В ПРОЕКТАХ ПО УСТОЙЧИВОМУ РАЗВИТИЮ СЕРВИСНЫХ КОМПАНИЙ

М. Карлссон

Доклад основан на недавно завершенном исследовании по проектам устойчивого развития в сервисных компаниях Дании. Основное внимание в докладе уделяется сравнению управленческого и педагогического подхода к устойчивому развитию в проектах. Представлен опыт обучения и вовлечения сотрудников на основе двух подходов к устойчивому развитию. Обсуждаются потенциальные возможности и сложности сочетания этих двух подходов.

Введение. За последние двадцать лет на предприятиях и в организациях возрос интерес к практической деятельности для устойчивого развития, а ряд правительственных организаций выступили с инициативами способствовать повышению квалификации и росту компетентности в вопросах устойчивого развития. Это значит, что общий социальный интерес к устойчивому развитию теперь увязывается с другим общим социальным приоритетом - непрерывным образованием и развитием компетенций. Устойчивое развитие - это очень неоднозначная концепция (Dryzek, 1997: 123ff): Основная задача - это применить холистический подход к развитию, включающий в себя экологическую, экономическую и социальную составляющие, ответственность за предотвращение необратимых разрушений в долгосрочной перспективе и расширение локальных интересов путем рассмотрения вопросов взаимозависимости и общей заинтересованности в равном распределении ресурсов. Эти характеристики делают концепцию исключительно сложной и размытой. С педагогической точки зрения это проблема. Однако мы считаем, что для решения этой проблемы можно использовать подход Скотта и Гофа, которые утверждают, что предмет изучения (устойчивое развитие) и процесс обучения неразделимы (Scott & Gough, 2003). Устойчивое развитие не является измеряемой величиной, а напротив, создается в процессе, требующим получения знаний. Следовательно, есть серьезная причина лучше разобраться в процессе преподавания, направленном на устойчивое развитие в местных условиях.

Обзор литературы показывает, что хотя в целом накоплен достаточно большой опыт обучения на местах без отрыва от производства (Billett, 2001), работ по такому обучению в области устойчивого развития совсем мало. Многие инициативы связаны с тем, чтобы снизить энергопотребле-

ние и пропагандировать улучшения состояния окружающей среды; они возникли в сетях гостиниц и ресторанов и основаны на технических решениях, оценке качества или оптимизации маркетинга (такие как схемы эко-аудита и бренд-качества гостиниц «Зеленый ключ»). В основном, эти усилия направлены на прагматические цели снижения затрат, вызванных снижением доходов в этой сфере экономики. Это были предпосылки начала исследований. Для продолжения работы менеджеры гостиниц должны были привлечь своих сотрудников. Этот доклад построен на исследовании, которое проводилось в трех бизнес-центрах Дании полтора года и завершилось в 2005 году. Данные были получены путем наблюдений и интервью с руководителями и сотрудниками, проведенными во время трех визитов с разницей в полгода. На всем протяжении исследования мы находились в сотрудничестве с отраслевой датской организацией гостиниц и ресторанов Хореста и в постоянном контакте с менеджерами и сотрудниками бизнес-центров. Каждое предприятие осуществляло собственные проекты вместе с командой, состоящей из исследователя, консультанта по энергетике и консультанта Хореста из Зеленого ключа.

Подходы к устойчивому развитию. Как и во многих местах, основные действующие лица, отвечающие за экологические улучшения в бизнес-центрах - это люди из технического отдела и отдела менеджмента, работающие над совершенствованием оборудования и управления. Разработан рациональный подход для повышения квалификации сотрудников в области охраны окружающей среды. В нашем проекте применялся комплексный подход с учетом основ устойчивого развития, включающий в себя педагогический подход, основанный на участии, который означает гораздо больше, чем просто просвещение и мотивирование персонала. В этом разделе мы приведем примеры и обсудим возможности и сложности, связанные с этим подходом.

Технический и управленческий подходы к устойчивому развитию. Технический потенциал энергосбережения направлен на решение следующих вопросов: «Где мы можем экономить энергию?», «Как?» и «Кто, что должен делать?».

Основными подходами и формами работы были: (а) *техническое картирование энергопотребления* (центры определили возможности экономии энергии путем технического картирования, выполненного внешним экспертом-консультантом, и затем были разработаны технические и поведенческие решения); (б) *проверочный лист* (результаты картирования использовались в проверочном листе или самим менеджером, или в сотрудничестве с персоналом. Листы использовались для набора новых

сотрудников, применения новых технологий или новой организации работы); (в) *новое оборудование* (результаты картирования использовались в выборе позиций инвестирования, например, новые холодильники или другая кухонная бытовая техника, или новые направления в освещении и отоплении. Этот подход поддерживался системами контроля качества, поскольку они оценивали инвестиции в новые технологии и оборудование); (г) *направления качества* (в бизнес-центрах Дании использовались мониторинг, потребительский аудит качества предоставленных услуг, технических средств, и т. п., оценка качества и системы контроля, такие как «система пять звезд».

Техническое картирование выявило новые возможности энергосбережения даже в тех центрах, в которых давно велась работа в этом направлении. Но в некоторых центрах информация о картировании так и не дошла до сотрудников. Менеджер среднего звена в центре «А» подчеркивал необходимость сочетания новых технологий и использования проверочного листа: *«...они действительно использовали проверочный лист. В то же время, мы потратили тысячи крон на новые выключатели, поэтому потребление снизилось, нужны не только люди, но и технологии»*. Проверочный лист рассматривался как инструмент, помогавший сотрудникам запоминать, что нужно делать, пока это не входило в привычку. Привычки не только экономили время, но и формировали определенный образ мыслей и действий, которые не всегда помогают внедрять необходимые изменения. Один из сотрудников того же центра считает систему контроля качества положительным фактором: *«Это хорошо потому, что ты не стоишь на месте, а должен лучше работать. Это значит, что происходят положительные изменения, потому что когда тебя отмечают, ты бежишь быстрее. Звезды - это фактор поощрения и мотивации, к ним надо стремиться»*.

Педагогический подход к устойчивому развитию. Этот подход рассчитан на сотрудников и организацию работы и рассматривает следующие вопросы: «Почему работа организована именно так?», «В чем причина высокого энергопотребления?», «Как можно преодолеть препятствия для снижения энергопотребления?».

Основные направления работы:

работы внешнего педагогического консультанта (мы организовывали семинары, посещали центры и участвовали во встречах персонала; разговаривали с менеджерами и сотрудниками об участии сотрудников и о культуре, о целях и стратегиях отеля; выходили с предложениями о методах и мероприятиях и др.);

работа внутреннего технического эксперта (обычно в центрах есть внутренний технический эксперт, т. е. сотрудник, отвечающий за вопросы энергетики и имеющий опыт привлечения других сотрудников к энергосбережению);

работа внутреннего помощника по образованию и подготовке (один из центров назначил сотрудника для организации и пропаганды повышения квалификации и участия в мероприятиях на рабочем месте в соответствии с их бизнес-концепцией, в которой ключевым аспектом была расширенная экологическая концепция);

стихийные и запланированные встречи для выработки и обсуждения идей (в одном из центров менеджер инициировал встречи с молодыми временными сотрудниками кухни и ресторана для выработки и обсуждения идей, направленных на поиск решения проблем в этой группе);

рабочие команды (в двух центрах сотрудники работали в командах, целью которых было инициировать диалог между менеджерами и другими сотрудниками по вопросам энергопотребления. Эти команды отвечали за использование отчетов внешних консультантов по энергетике и привлечение других сотрудников центра к поиску путей энергосбережения).

Отметим, что внешний консультант по педагогике мог вдохновить и мотивировать сотрудников экономить энергию, но, как сказал один из менеджеров (центра «А»), мотивировать еще не достаточно: *«Идея хорошая. Но я думаю, что менеджеру надо прилагать много усилий для мотивации сотрудников. А еще я не думаю, что этого достаточно, т. к. нужно еще использовать экономические решения в помещениях, например, поставить сенсорные выключатели».*

Внутренние технические эксперты в период осуществления проекта заметно повысили свою квалификацию в энергосбережении и экологическом анализе процесса путем сотрудничества с коллегами на местах и привлечения внешних технических экспертов для решения проблем с энергопотреблением. Одна из сложностей, которая отмечалась техническими экспертами - это тенденция других сотрудников переложить всю ответственность на технических экспертов и отрицательная реакция на инструкции по энергосбережению.

Заключительная дискуссия. Комбинация технического и педагогического подходов в процессе изменений, направленных на устойчивое развитие, может быть полезной, но два подхода могут и противоречить друг другу. Если информация о результатах технического картирования энергопотребления распространяется, то оно может способствовать процес-

су обучения. Но оно может привести и к отрицательным последствиям, если информация используется без учета культуры центра и не связана с другими задачами, например сервисными и социальными.

С одной стороны, начальная подготовка сотрудников может усилить эффект внедрения технических средств (таких как, например, проверочные листы, при условии учета мнений сотрудников по организации работы и их предложений по внесению изменений); с другой - технический подход, такой как проверочные листы и инструменты контроля качества, если они воспринимаются как предопределенный, слишком неопределенный, отбирающий много времени, с элементами жесткого контроля, не усиливает мотивацию и участие сотрудников и вызывает сопротивление изменениям.

Стратегии оценки качества и соответствующие технические решения, такие как регистрационные формы и проверочные листы, могут быть этапом в стратегиях педагогического развития, построенных на диалоге и предусматривающих обратную связь. Общие условия в центрах, например, временные рамки, текущие задачи и разработки, создают сложности в обеспечении изменений, основанных на обучении и участии сотрудников. Более того, проблемы возникали при переходе к системе подготовки, при которой особое внимание уделяется самому процессу изменений, а не мотивации и изменению поведения.

Сравнение подходов, а также возможностей и препятствий для устойчивого развития, тесно связано с «культурой рабочего места» в бизнес центрах, включая систему ценностей и социальную организацию, т. е. распределение ролей менеджеров и сотрудников. Концепция Венгера по практическим сообществам (*Wenger*, 2001) может быть очень полезна, направляя наше внимание на влияние повседневной практики работы, свода правил, таких как использование управленческих и технических стратегий и оборудования, и коллегиальных взаимоотношений. Билле оспаривает природу практических сообществ, подчеркивая, что роль каждого в практической деятельности ограничит имеющиеся возможности обучения через участие (*Billett*, 2002). Он говорит о том, что иерархия на рабочем месте, отношения в группе и личные связи - это те факторы, которые влияют на возможности действовать и взаимодействовать на рабочих местах. На возможности обучения в бизнес центрах влияет стрессовая природа работы в небольших фирмах сферы обслуживания. Сотрудники подчеркивают, что недостаток времени ограничивает возможности найти время на обучения, а у менеджеров высшего и среднего звена была возможность, как обучаться самим, так и передавать знания сотрудникам.

Литература:

Billett, S Learning through work: Workplace affordance and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*, 13 (5). 2001. 209-214.

Billett, S Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53 (1). 2002. 27-43.

Dryzek, J. S. The politics of the earth. Environmental discourses. Oxford: Oxford University Press. 1997.

Scott, W., & Gough, S Sustainable development and learning. Framing the issues. London: RoutledgeFalmer. 2003.

Wenger, E Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.

МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ ВУЗОВ

И. К. Капшунова

Специфика повышения качества нравственно-правового воспитания студента юридического ВУЗа и требования, предъявляемые к его личности, имеют непосредственное отношение к профессиональной мотивации. Особенности профессиональной деятельности юриста определяются сложностью, нестандартностью предметов рассмотрения, воздействия, поиска, нечеткостью границ, разделяющих социальные явления, поскольку нестандартная ситуация, как известно, - нормальная стихия социума. Человеку этой профессии должны быть свойственны такие умения, как руководить, учить, воспитывать, слушать и выслушивать, наблюдать, он также должен иметь широкий кругозор, владеть речевой культурой, обладать многими другими, необходимыми для этой специфической работы качествами.

При выборе воспитательных воздействий на личность будущего юриста, прежде всего, следует ответить на вопрос: какие личные качества формировать, поддерживать, актуализировать. В связи с этим представляется целесообразным создание мотивационной структуры личности юриста, охватывающей социально-психологические, познавательные, нравственно-этические и правовые отношения.

Осознание социально-ориентированных мотивов сопровождается пониманием необходимости перехода от потребности труда вообще к конкретному виду профессионального труда, что связано с формированием деятельностно-ориентированных мотивов. Специфика правоохранительной деятельности и структуры личности студента позволяют выделить наиболее важные взаимосвязанные мотивационные блоки: познавательный, нравственно-правовой и коммуникативный, которые определяют в совокупности содержание мотивов профессионального самосовершенствования.

Познавательные мотивы побуждают студента юридического ВУЗа к изучению действующего законодательства, отраслей права. Профессиональный интерес относится к изучению тактики и методики предупреждения и раскрытия преступлений, проведения следственных действий, методов регулирования деятельности органов дознания, предварительного следствия, прокуратуры и суда и т.д. Наличие нравственно ценных

мотивов означает, что студент соотносит свою активность с нормами морали, совести, нравственными и этическими ценностями. В идеале общественно значимые мотивы, закрепляясь в регулирующих общественную жизнь нормах права и нравственности, становятся личностно значимыми. Нравственность представляет собой категорию этики, обозначающую особую форму общественного сознания и вид общественных отношений, цель которых - сформировать способы нормативной регуляции поведения и действия людей в обществе.

Все вышеперечисленные виды мотивов могут определять содержание мотивов профессионального самосовершенствования как совокупности всех побуждений, детерминирующих, направляющих и регулирующих процесс профессионального развития специалиста. В основе этого процесса лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, что ведет к высшей форме жизнедеятельности личности - творческой самореализации. Для профессионального роста необходимо мотивированное развитие важнейших профессионально-деловых качеств. Профессионализм деятельности как качественная характеристика её субъекта определяется мерой владения современным содержанием и современными средствами решения профессиональных задач, что позволяет достичь вершин профессионализма.

Исключительно велико значение мотивов в повышении качества нравственно-правового воспитания и развитии целостной личности студента юридического ВУЗа, которой свойственны единство образа мышления и поведения, профессиональной убеждённости и социальной активности.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

Б.Ф. Кваша

В последние десятилетия в мире наблюдается кризис образования, связанный во многом со снижением качества обучения. Выход из положения современные вузы видят в повышении качества обучения, которое позволило бы выпускникам профессиональных учебных заведений быть конкурентоспособными на мировом рынке труда. Соответственно, возникает задача управления качеством образования.

В соответствии со «Стандартом ИСО 9000: 1994», качество - это совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Понятие «качество образования» выражает степень удовлетворения потребности людей в образовании.

Современная концепция управления качеством берет свои начала в работах В. Шехарта (Walter Shewhart), который ввел понятие «цикл непрерывных технологических изменений на основании статистического контроля качества». Это был знаменитый цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act: Планировать-Выполнять-Контролировать-Действовать), известный также, как «цикл Шехарта». Впервые он был применен в 30-х годах прошлого столетия. К сожалению, сегодня только некоторые из университетов в СНГ используют механизм сертификации системы менеджмента качества для целей совершенствования подготовки кадров. Внедрение такой системы может быть реализовано на основе требований международных стандартов серии ИСО 9000-2001, и, в первую очередь, следующих основополагающих принципов: ориентация на потребителя; лидерство руководства; процессный подход; системный подход к менеджменту; постоянное улучшение деятельности; принятие решений, основанных на фактах; взаимовыгодные отношения с поставщиками. На основе принципов общего управления качеством для сферы высшего образования можно сформулировать следующие рекомендации: (а) определение ключевых задач в области квалификации и навыков специалистов вуза; (б) применение только тех методов, которые будут стимулировать студентов к активной форме обучения; (в) использование для обучения таких практических ситуаций, которые являются полезными для студентов; (г) использование примеров со стороны и внедрение их в практику за пределами учебного заведения для интеграции знаний и практических навыков; (д) привлечение представителей

бизнеса для разработки учебных программ и курсов; (е) использование интерактивных форм обучения и обратной связи выпускников вуза с «потребителями».

Специалисты в сфере качества выделяют *три составных качества образования*: (1) качество образования (знаний, способов решения задач); (2) качество методов обучения и воспитания (организации познавательной деятельности, мотивации познавательной деятельности, контроля над осуществлением учебной деятельности); (3) качество образованности личности (усвоения знаний, умений и навыков, усвоения моральных норм).

При разработке системы менеджмента качества в вузе целесообразно придерживаться следующих требований: она должна быть пригодной для ее сертификации; она должна быть компактной, понятной и удобной; она должна приносить практическую пользу вузу; она должна быть составной частью информационной модели деятельности вуза. Разработка системы менеджмента качества начинается с определения необходимых для нее самой и ее внедрения процессов: управленческой деятельности руководства вуза, жизненного цикла продукции, управления ресурсами, измерений.

Процесс управленческой деятельности руководства вуза можно разделить на следующие этапы: (1) разработка политики в сфере качества; (2) разработка стратегии и целей в этой сфере; (3) планирование создания и развития системы управления качеством; (4) распределение ответственности и полномочий; (5) обеспечение процессов обмена информацией; (6) анализ со стороны руководства; (7) управление документацией, обеспечение доступа к нормативным документам; (8) управление запасами.

К процессу управления ресурсами относятся: управление персоналом; управление инфраструктурой (аудиторным фондом, обеспечение безопасности, материально-техническое обеспечение, планово-финансовая деятельность, информационные и технические ресурсы и т.д.); управление производственной средой.

К процессам измерений, анализа и улучшения относятся: мониторинг и измерения (удовлетворенность потребителей, внутренний аудит процессов и т.д.), управление несоответствующей продукцией, анализ данных для улучшения, улучшение корректирующих и предупредительных действий.

В перечне процессов системы управления качеством можно выделить следующие уровни: первый - рекомендации по качеству вуза, фа-

культетов и кафедр (соответственно требованиям ISO 9001-2000); второй - представлен стандартами вуза, в которых установлены требования к процессам и ответственные за них (контроль выполнения этих требований должны осуществлять проректоры, заведующие кафедрами, деканы факультетов, руководители служб и отделов); третий - это рабочие инструкции преподавателей, вспомогательного персонала, а также Устава вуза, положения о структурных подразделениях, должностные инструкции, стандарты вуза, учебные планы и т.п.

Следует отметить, что в рамках традиционной схемы управления как множества целенаправленных воздействий, порядок действий часто бывает нарушен: цели определяются без должного анализа, учета реального состояния и потенциала объекта управления. Такие цели, как правило, не достигают результата, по крайней мере, в достаточном объеме.

Реализация принципа требует, прежде всего, измерений и сбора достоверных и точных данных, относящихся к поставленной задаче. И сбор данных, и последующий их анализ предполагают владение знаниями и применением специальных методов. В частности, необходимо понимание, знание и применение соответствующих статистических методов, технологии стандартизированной контрольно-оценочной деятельности.

К факторам, оказывающим существенное влияние на качество образования, относят: качество учебно-методических материалов, особенности образовательных технологий и средств, степень мотивации студентов, подход к организации самостоятельной работы и контроля знаний, качество профессорско-преподавательского, учебно-вспомогательного персонала и др.

Мы предлагаем отнести к устойчивым факторам качества образования те, которые существенно влияют на стабильность образовательного процесса, а именно: (а) преподаватель - основа учебного процесса, поскольку передает не только знания, но и опыт, навыки, жизненную позицию; (б) студент, который сам является источником знаний, но не все преподаватели умеют этот источник использовать; (в) среда жизнедеятельности; (г) мотивация обучения; (д) изучение влияния процесса обучения на изменение внешней среды; (е) модульность обучения как инструмент инновационного процесса (Модуль является единичным бизнес-процессом и является достаточно стабильным. Компоновка и модификация модулей создает многообразие образовательных услуг и позволяет быстро реагировать на изменения рынка труда.); (ж) конкурентоспособность курса или образовательного цикла на отечественном и зарубежном рынках и др.

Задача управления качеством образования в рамках образовательного учреждения может быть успешно решена только при использовании системного, деятельностного подхода.

Международный опыт свидетельствует о необходимости большего внимания к реорганизации учебных заведений профессионального образования, созданию специальных советов, структурных подразделений инновационной направленности, институтов ответственности за результаты внедрения системы управления качеством - гаранта устойчивого развития высшего образования в стране.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ИХ РЕШЕНИЕ В УЗБЕКИСТАНЕ

А. Г. Кожевникова, Ю. Косимов

В 1997 г. в Узбекистане был принят Закон Республики Узбекистан о Национальной программе по подготовке кадров, включающий в себя Национальную модель подготовки кадров, систему и виды непрерывного образования. Основными компонентами Национальной модели подготовки кадров являются: личность - главный субъект и объект системы подготовки кадров, потребитель и производитель образовательных услуг. Государство и общество - гаранты подготовки и востребованности кадров.

Непрерывное образование - основа подготовки квалифицированных конкурентоспособных кадров. Как образовательная система она включает в себя все виды образования, государственные образовательные стандарты, структуру и среду функционирования. В Узбекистане проблема образования стоит на уровне государственной политики. Особенностью вузовского образования на современном этапе является то, что оно наиболее прогрессивно в системе непрерывного образования и включает в себя послевузовское образование, повышение квалификации и переподготовку кадров. В практике непрерывного образования остро стоит вопрос взаимодействия образовательного и воспитательного процессов.

Усиление интеграции высшего образования и производства является важнейшим рычагом создания единого образовательного пространства. Единое образовательное пространство и новая система связи стран СНГ предусматривают решение таких вопросов, как устранение языкового барьера, создание благоприятных условий для глубокого изучения дисциплин, соблюдение физиологических и гигиенических требований к учебному процессу и др. На первый план выдвигается проблема разработки таких форм обучения, которые обеспечили бы профессиональную мобильность, высокую квалификацию молодых специалистов, индивидуализацию учебного процесса, оптимизацию познавательной деятельности студентов. Всё это зависит от целостной организации учебно-воспитательного процесса, основанного на внутренней дисциплине, самообразовании и т.д. При этом большое внимание уделяется подготовке квалифицированных педагогов.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ - ВАЖНЫЙ АСПЕКТ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Б.Коканбаева

Информационная культура предполагает, что человек использует информационные технологии при решении задач, которые он ставит для достижения цели своей деятельности. Можно сказать, что информационная культура - это умение человека использовать соответствующим образом весь набор информационных технологий в своей деятельности. Информатизация общества является одним из важнейших направлений развития Казахстана. Если рассмотреть систему непрерывного образования в нашей стране (средняя школа - вуз - институт повышения квалификации - переподготовка кадров), то можно отметить, что все эти ступени испытывают воздействие информатизации. Ее целью является радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов до уровня, принятого в развитых странах. Достичь поставленной цели возможно масштабным внедрением информационных технологий в систему высшего образования.

Все это должно способствовать развитию и повышению уровня информационной культуры личности, в которой, на наш взгляд, можно выделить три уровня: общий, профессиональный и высший логический. Информационная культура людей становится определяющим фактором их трудовой деятельности. По мере продвижения к информационному обществу возрастает ее роль. Информация становится высшей ценностью.

Становление информационной культуры человека осуществляется в его повседневной деятельности под влиянием усвоения бытовых знаний и умений, информации средств массовой коммуникации в ходе самообразования. Это - неуправляемый процесс. Однако его можно структурировать, организовать и, очевидно, усиливать при целенаправленном развитии информационной культуры личности системами обучения и воспитания. Опыт показывает, что этому способствует применение компьютерных технологий обучения, в частности: информационный метод, предполагающий осуществление познавательной деятельности обучаемого путем использования баз данных и знаний, гипертекстов; метод компьютерного моделирования, развивающий познавательную деятельность, основанную на использовании математических и логико-лингвистических моделей; метод автоматизированного обучения и контроля знаний, развивающий познавательную деятельность на основе использования автоматизированных обучающих систем, систем тестирования и мультимедиа, а также другие методы.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГАРАНТИЙ ПРАВ ГРАЖДАН-ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ НА ПОЛУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ИММИГРАНТОВ

Н. А. Колганова, Е. В. Шкомбарова

В течение последних лет Российская Федерация является одним из крупных центров, принимающих переселенцев из бывших советских республик. По данным Госкомстата России, ежегодный прирост населения РФ за счёт иммигрантов составляет около 250 тыс. человек¹, а общая численность иммигрантов в России превышает 5% её населения. Приток мигрантов уже сейчас объективно востребован и будет востребован в ещё больших масштабах российской экономикой, что связано с демографической ситуацией.

Однако экономические, социальные, культурные и психологические ресурсы мигрантов ограничены. Уязвимость иммигрантов является результатом многих факторов, в частности: смена языковой и этнокультурной среды; оторванность от привычного социального окружения; отсутствие в стране въезда социальных связей, играющих большую роль в адаптации мигрантов и др. Отмеченные и другие факторы оказывают прямое влияние на модель поведения человека, создают трудности в коммуникации и адаптации.

Большая доля переселенцев из стран СНГ - это бывшая советская интеллигенция, представляющая собой высокоурбанизированную группу, которая имеет высокий образовательный и квалификационный уровень. Поэтому ценность образования для этого контингента чрезвычайно высока. Доступность получения качественного образования для детей иммигрантов также является важным фактором интеграции в новую социальную среду, компенсационным ресурсом, позволяющим в будущем надеяться на повышение своего социального статуса. По данным PISA школьники-иммигранты имеют высокий уровень мотивации к получению образования и сильную положительную установку на обучение². Такая устойчивая ориентация детей-иммигрантов должна быть использована не только школой, но и всеми уровнями власти, осуществляющими образовательную политику.

Большая доля мигрантов в возрасте 30-50 лет не имеет соответствующего потребностям регионов профессионального образования. Поэтому

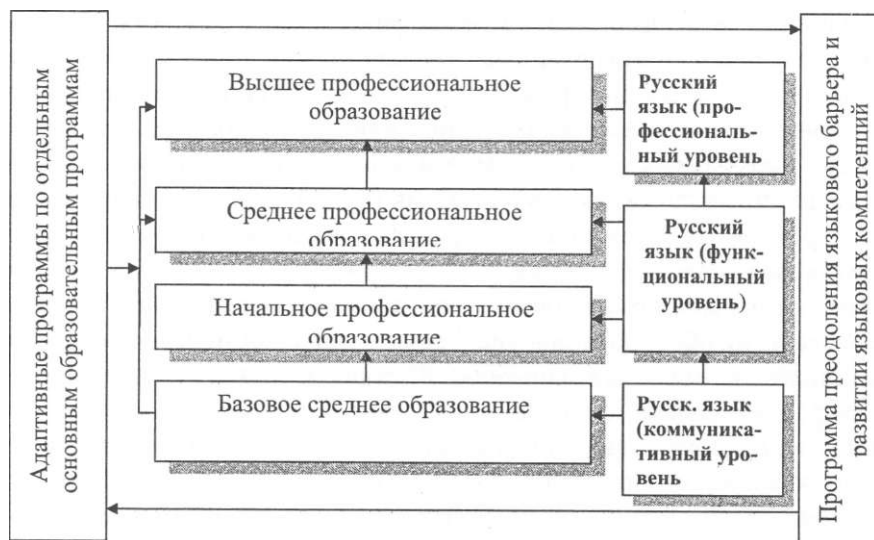
¹ . Численность и миграция в Российской Федерации в 2002 г. Госкомстат России, М., 2003. С.138

² Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA-2003. OECD, 2006

наблюдается несоответствие профессионально-квалификационных характеристик спроса и предложения рабочей силы. В этой связи представляется важным создание на уровне субъектов Российской Федерации целевых программ, направленных на преодоление языковых, этнических барьеров иммигрантов, создание условий для получения качественного непрерывного образования, обеспечение доступности высшего образования. Такие программы и модели непрерывного образования будут способствовать смягчению и нивелированию различий в уровне знаний и навыков у иммигрантов, возникших по причинам различия образовательных систем и стандартов, особенностей организации учебного процесса, а также неоднородности состава миграционного потока. Для того чтобы преодолеть эти трудности, программы непрерывного образования должны включать два сквозных блока: «Программу преодоления языкового барьера и развития языковых компетенций» и «Адаптационные программы дополнительного образования» (см. схемы 1 и 2).

Схема 1

Модель адаптационных программ.



Адаптационные программы дополнительного образования (общее образование)

Компоненты государственных образовательных стандартов	Цель	Система дополнительного образования
Федеральный	Достижение адекватного мирового уровня общей культуры	Сетевые курсы по предметам федерального компонента на муниципальном уровне
Национально-региональный	Интеграция личности в новую социокультурную среду	Программы учреждений дополнительного образования и учреждений культуры

Важно предусмотреть, каким практическим значением обладают результаты модели для обеспечения качества образования на различных её этапах и возможность включения в систему неоднородных по составу групп.

Проблемы адаптации иммигрантов являются актуальными и для Северо-Запада России. Город Выборг входит в состав Ленинградской области и расположен в 138 км от Санкт-Петербурга на границе России и Финляндии. Благодаря своему географическому положению, Выборг является важным промышленным, транспортным, торговым, туристическим и культурным центром Северо-Запада России. Это один из самых экономически развитых и перспективных городов Ленинградской области. В различных отраслях экономики реализуется много крупных инвестиционных проектов с участием как Российских, так и зарубежных инвесторов. Выборг занимает лидирующие позиции в регионе по темпам развития торговли, предпринимательства и малого бизнеса. Треть всего объёма промышленного производства принадлежит машиностроению и производству оборудования, ещё треть - пищевой промышленности. Традиционно важным для экономики Выборга является судостроение.

Профессиональную подготовку молодёжи ведут начальные и средние специальные учебные заведения, восемь филиалов ведущих вузов России. Однако, как и вся страна, Выборгский район вступил в стадию устойчивой депопуляции, причина которой заключается в совокупном действии нескольких факторов: низкой рождаемости, высокой смертности, неблагоприятной возрастной структуры населения. Одним из источников восполнения потерь, связанных с естественной убылью населения, является миграционный прирост. В 2006 г. он составил около 1,5 тыс. человек,

что на 33% больше по сравнению с 2005 г. Высшее образование имеет 31 % общего числа мигрантов, 5 % с незаконченным высшим образованием хотели бы закончить обучение в вузах России. 41 % мигрантов, имеющих среднее или неполное среднее образование, а также 23 % - со средним специальным образованием испытывают потребность в дальнейшем обучении. Но для поступления в вуз данной категории граждан необходима дополнительная подготовка по русскому языку для сдачи ЕГЭ.

В филиале Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Выборге создаётся комплексная программа непрерывного образования с учётом миграционных потоков. Для поступления в вуз предусмотрена возможность обучения на подготовительных курсах. Учитывая необходимость сдачи ЕГЭ, а также сокращение программ по русскому языку а (в некоторых случаях и отсутствие его в общеобразовательных школах постсоветского пространства), в филиале организованы подготовительные курсы по дисциплинам, необходимым для прохождения вступительных испытаний и русскому языку (коммуникативный и функциональный уровни).

Для лиц со средним и неполным средним образованием предлагается обучение на отделении среднего профессионального образования. Учебные планы всех специальностей содержат блоки общеобразовательных, общепрофессиональных и специальных дисциплин. Получение среднего профессионального образования в филиале даёт возможность продолжить обучение по сокращённым программам высшего профессионального образования. По этим программам могут продолжить обучение лица, прибывшие из бывших советских республик и имеющие незаконченное высшее профессиональное образование по однотипному профилю. Программы дополнительного образования предусматривают курс компьютерной подготовки. Обучение проводится на базе любого образования.

Включаясь в образовательный процесс, мигранты имеют возможность восполнить недостающие знания и получить специальность, востребованную в регионе. По расчетам, в период до 2008 г., от реализации инвестиционных проектов в сфере промышленности, транспорта и коммуникаций, а также размещения новых производств, планируется создание около 600 новых рабочих мест, в т. ч. за счет ввода новых производств - 300 рабочих мест. Предполагается, что 68 % дефицита кадров будет обеспечено за счет привлечения работников со стороны (в эту категорию включаются и лица, прибывшие из ближнего зарубежья). Долгосрочный эффект данной программы заключается в подготовке нескольких сотен выпускников, востребованных в полном объёме на рынке труда.

Высшее профессиональное образование Филиал СПбГИЭУ в г.Выборге

- Экономика и управление на предприятии городского хозяйства
- Экономика и управление на предприятии природопользования
- Экономика и управление на предприятии туризма и гостиничного хозяйства
- Финансы и кредит
- Коммерция
- Прикладная информатика в экономике

Перспективные направления:

- * Логистика и управление цепями поставок
- Экономика и управление на предприятии транспорта

V j CTT' ' ! o Γ ^ y - . : ' • ; • ;

Среднее профессиональное образование на базе Филиала СПбГИЭУ в г.Выборге

- Коммерция
- Менеджмент
- Финансы
- Вычислительные машины, комплексы, системы и сети
- Логистика
- Маркетинг

— - - - ~ . j _ , . .

Начальное профессиональное образование

Политехнический колледж «Александровский»

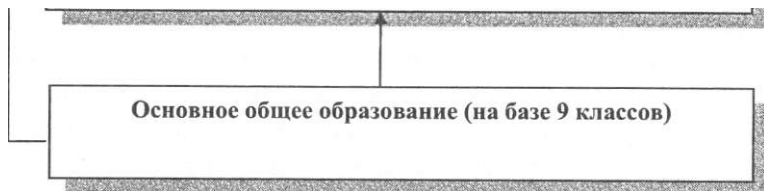
- Коммерсант в торговле
- Мастер общестроительных работ
- Мастер отделочных строительных работ

Лицей №40

- Продавец-товаровед

ПУ №46

- Продавец



ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАВНОДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕГРИРОВАННОЙ СРЕДЕ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ФУНКЦИОНАЛЬНЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ

**Е.О. Кольченко, Н.Я. Козликовская,
А.Ф. Никулина**

Интегрированная образовательная среда, к созданию которой стремится Украина, должна обеспечить равные права и равный доступ к образованию людям с инвалидностью, а также их дальнейшую инклюзию в учебно-воспитательный процесс. Интеграция предполагает взаимную адаптацию: учащихся, которые пришли из специализированных (закрытых) заведений или были ограничены семейным кругом, к новым условиям обучения в интегрированной образовательной среде; учебных заведений к потребностям студентов с инвалидностью. В Стандартных правилах обеспечения равных возможностей для инвалидов (резолюция Генеральной Ассамблеи ООН №48/96) определен принцип равных возможностей участия в жизни общества для людей с инвалидностью. Люди с инвалидностью должны получать необходимую поддержку в процессе получения образования, трудоустройства и организации трудовой деятельности, т.е. для их интеграции в образовательную среду любого уровня необходимо обеспечить необходимое архитектурно-образовательно-коммуникационное пространство, в котором они могут безопасно передвигаться, обучаться, развиваться и общаться.

В Украине интеграция постепенно внедряется на всех этапах непрерывного образования. При поддержке Министерства образования и науки и благотворительного фонда «Крок за кроком» учеными Института специальной педагогики АПН Украины и директорами ряда школ был начат педагогический эксперимент по внедрению инклюзивного обучения в системе дошкольного и школьного образования. Одновременно вопросами инклюзии молодежи с функциональными ограничениями в систему «Колледж-Университет» на протяжении последних девяти лет занимаются ученые и преподаватели Открытого международного университета развития человека «Украина», в котором работают авторы настоящего доклада. В нашем университете из 47700 студентов около 2000 имеют инвалидность различных нозологий. С самого начала университет создавался как вуз интегрированного типа, в котором предусматривались равные возможности для студентов с различным уровнем материального обеспечения и состоянием здоровья. Это обусловило структурную

особенность университета - создание филиалов во всех регионах Украины для предоставления образовательных услуг маломобильным слоям населения по месту их проживания, а также создание сети региональных и локальных центров дистанционного обучения. Кроме того, в университете созданы условия для получения второго высшего образования, что дает возможность организовать переподготовку людей, получивших инвалидность в зрелом возрасте, а также повышение их квалификации в течение всей жизни.

У каждого студента с инвалидностью есть определенные психологические особенности и функциональные ограничения, которые усложняют процесс обучения в интегрированной образовательной среде. Потому для обеспечения равнодоступности образования необходимо внедрять в учебно-воспитательный процесс специальные педагогические технологии и адаптивные технические средства. Необходима также разработка специальных программ в вузе направленных на личностное и профессиональное развитие людей с функциональными ограничениями. Нельзя забывать и о развитии физической культуры и укреплении здоровья посредством внедрения физкультурно-спортивных и медико-реабилитационных программ. Такая целостная модель сопровождения обучения студентов с инвалидностью в интегрированной университетской среде впервые стала предметом научного исследования в Университете «Украина». Воспринимая студентов с инвалидностью как равных, к ним предъявляют такие же требования, как и к другим студентам. Безусловно, студенты с функциональными ограничениями имеют определенные проблемы, которые сформировались в предыдущие периоды их жизни и обучения и существенно влияют на их познавательную активность и способность к интеграции. Однако в интегрированной группе, в отличие от специальной, нельзя замедлять темп лекции, уменьшать количество пар и их продолжительность, упрощать или сокращать учебный материал, потому что это влияет на качество подготовки всей группы. Поэтому компенсировать функциональные ограничения таких студентов и обеспечить их инклюзию в учебный процесс можно только путем внедрения системы сопровождения их обучения.

На этапе разработки такой системы сопровождения нас интересовали пути преодоления, прежде всего, тех трудностей и проблем, которые мешают студентам воспринимать учебный материал, приобретать профессиональные знания и навыки, принимать участие в общественной жизни и всесторонне развиваться, т. е. быть полноправными участниками учебного процесса. Сопровождение обучения начинается с момента обраще-

НИИ человека с инвалидностью в университет и охватывает процессы его подготовки к поступлению в вуз, обучения, а также предполагает дальнейшую поддержку связей с выпускниками. Инклюзия осуществляется путем реализации технической, педагогической, профессионально-реабилитационной, психологической, социальной и других составляющих системы сопровождения обучения людей этой категории.

Для оптимальной организации учебного процесса, прежде всего, следует учесть и максимально компенсировать трудности восприятия учебного материала студентами с сенсорными проблемами. При этом очень важно четко представлять, каким образом студенту удобнее воспринимать этот материал: визуально, на слух, тактильно. В соответствии с особенностями восприятия учебного материала существенно отличаются технологии преподавания учебных дисциплин.

Прежде чем принять на обучение людей с инвалидностью, вуз должен решить многие организационные, технические, психолого-педагогические, методические, социальные и другие проблемы, в частности: (а) обеспечить создание безбарьерной образовательной среды, в которой помещения, информация и учебный материал доступны для всех студентов; (б) предоставить возможность выбора формы обучения (дневной, заочной, дистанционной); (в) обеспечить создание специализированной материально-технической базы; (г) адаптировать имеющееся учебно-методическое обеспечение; (д) осуществить переподготовку преподавателей, внедрить специальные информационные и педагогические технологии;

(е) осуществить комплекс мероприятий по адаптации преподавателей и студентов к интегрированной образовательной среде, создать условия для успешного формирования в коллективе толерантного отношения и понимания проблем людей с инвалидностью; (ж) создать необходимые условия для социализации, самоопределения и самореализации для всех студентов, включая тех, кто имеет инвалидность и др. Изложенный подход к организации обучения в нашем вузе может быть использован и при организации обучения в других учебных заведениях. А совместная работа отечественных и зарубежных ученых и практиков при обязательном активном участии самих студентов могла бы взаимно обогатить педагогические системы и подходы сотрудничества в этой области и реально помочь людям с инвалидностью найти свое место в жизни.

ОЗДОРОВИТЕЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Г. Комков

Концепция непрерывного образования - это современная система взглядов на образовательную практику, которая провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни во всяком возрасте. Она предусматривает необходимость достройки образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни. В качестве основной цели непрерывного образования рассматривается пожизненное обогащение творческого потенциала личности. Непрерывное образование - это целостный процесс, обеспечивающий поступательное развитие творческого потенциала личности и всестороннее обогащение ее духовного мира. Он состоит из последовательно возвышающихся ступеней специально организованной учебы, дающих человеку благоприятные для него изменения социального статуса. В центре внимания идеи непрерывного образования находится сам человек, его личность, желания и способности, разностороннему развитию которых уделяется основное внимание.

Оздоровительная физическая подготовка - это образовательный компонент программы непрерывного образования, всесторонне связанной со здоровьем. Он предусматривает выполнение важнейших основных разделов содержания физического воспитания и помогает учителям подготовить учащихся к выполнению требований государственного образовательного стандарта по физической культуре, формированию у них соответствующего уровня физической подготовленности, связанной с крепким здоровьем на протяжении всей жизни. Окончательная цель оздоровительной физической подготовки состоит в том, чтобы помочь учащимся осваивать знания, развивать умения, формировать навыки, а также способствовать позитивному отношению к физической культуре и поведению, которое ведет к физически активному, здоровому образу жизни.

Бесспорно научное и эмпирическое свидетельство об очевидности существенного положительного воздействия регулярной физической активности на здоровье и благополучие людей. Крепкое здоровье и благополучие имеют существенные положительные последствия и для индивидумов, и для общества в целом. Лучшая возможность подготовить большинство детей и подростков к тому, чтобы быть физически активными и здоровыми в течение всей жизни заключается в соответствующей

щем преподавании основ физической культуры в общеобразовательных школах. Однако, действующие программы физического воспитания недостаточно ориентированы на формирование у учащихся позитивного отношения к физической активности как средству укрепления и сохранения здоровья. Эти обстоятельства мы пытаемся преодолеть в курсе «Оздоровительная физическая подготовка».

Есть много опытных учителей физической культуры, которые в течение целого ряда лет используют различные подходы к укреплению здоровья школьников на основе применения физических упражнений и убедительно доказывают необходимость создания программ обеспечения условий для оздоровительной физической подготовки. К сожалению, некоторые программы физического воспитания в различных странах мира приносят больше вреда, чем пользы, т.к. они не формируют у школьников физическую активность в качестве выбора образа жизни. Из-за этого, физическое воспитание в этих школах не оказывает на школьников значительного влияния, в то время как все больше взрослых рассматривают физические упражнения как важный фактор их здоровья.

Взрослые убеждены, с одной стороны, что дети нуждаются в выполнении физических упражнений, что они должны развить разумные уровни подготовленности, что они должны развить основные двигательные навыки. Все же, с другой стороны, эти те же самые люди, скептически относятся к тому, что школьная физическая культура жертвует многим ради этих целей. Этот скептицизм питается в значительной степени отрицательными воспоминаниями, которые многие взрослые знают по своему собственному опыту.

К сожалению, уровень физической подготовленности является временной категорией и во многом отражает предыдущий опыт, поскольку ребенку не гарантирован такой же уровень физической подготовленности во взрослой жизни, если он не будет оставаться активным. Естественно, что польза для здоровья, связанная с физической активностью и подготовленностью, существенна только тогда, когда поддерживаются соответствующие уровни активности и подготовленности. Изучение процесса поддержания требуемой физической подготовленности - это существенный образовательный компонент физического воспитания.

В обществе физическая активность в течение всей жизни оценивается как очень важный стиль образа жизни. За последние несколько лет получили развитие спортивные программы, ориентированные на повышение уровня физической подготовленности молодежи и региональные программы для развития спорта среди молодежи, а также программы,

готовка отличается от того, что обычно упоминается как традиционное физическое воспитание по признакам, содержащим достижение следующих эффектов:

образовательный, обучение направлено на то, чтобы понимать, почему физическая активность важна и каким образом она приносит пользу в настоящий момент и на протяжении всей жизни. Традиционное физическое воспитание показывает, что нужно делать, но не объясняет почему,

оздоровительный, характеризует, связанную со здоровьем, физическую подготовку в дополнение к формированию двигательных навыков, на которых построены традиционные программы;

индивидуализированный, учащиеся не рассматривают в сравнении друг с другом, а скорее акцентируют внимание на их собственном уровне развития, объясняя и показывая, каким образом они могут стать лучше, убеждая их, что они способны к физическому совершенствованию. В то же время традиционное физическое воспитание не обеспечивает подобный педагогический подход для всех учащихся;

достаточный, учащиеся оцениваются на основе личных достижений, их не сравнивают друг с другом или с возрастной нормой. Использование результатов тестирования по программе оздоровительной физической подготовки позволяет лучше понимать степень их подготовленности и определять индивидуальные цели физического совершенствования. Традиционное физическое воспитание использует результаты тестирования для выставления оценок;

приятный, физическая активность рассматривается как деятельность, выполняя которую учащийся получает удовольствие и развивает физические возможности своего выбора каждый раз, когда это возможно. Традиционное физическое воспитание использует те же самые упражнения и игры независимо от интереса учащихся, не предлагая учащимся других возможностей для выбора;

реалистичный, учащиеся изучают много способов того, как быть физически активным и улучшить свою физическую подготовленность, связанную со здоровьем таким образом, чтобы она могла быть им наиболее полезна в реальной жизни. Традиционное физическое воспитание предлагает регламентированный учебный план, часто повторяя те же самые двигательные действия год за годом, но без надлежащего последовательного развития мастерства и достижения общего представления об определенном двигательном действии.

**ВЗГЛЯДЫ МОЛОДЕЖИ
НА ЗНАЧЕНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ**
Е.Я. Кошманова

Доклад основывается на работах, опубликованных в Украине и США, а также на материалах анализа проблем непрерывного образования, проведенного автором в Украине.

Исследование проводилось (июнь 2006 г.) в украинском национальном университете, объект исследования - будущие учителя иностранных языков (N=8) в возрасте от 19 до 25 лет, средний возраст - 23 года. Среди участников наблюдалась некоторая социально-экономическая диверсифицированность, однако, лишь незначительные этнические различия. Участникам было предложено написать короткое эссе об их видении соотношения демократии и непрерывного образования в Украине, а также о роли, отводимой учителям в формировании потребности учащихся в данном виде образования.

Анализ полученных данных и некоторые выводы. Нарративы студентов выявили барьеры демократической организации непрерывного образования в университете, связанные с традиционностью мышления педагога, индивидуализмом, отсутствием интерактивных методов обучения и сотрудничества со студентами. Ответы студентов (особенно студентов) показали, что участники (N=3) выразили сомнения, связанные с отсутствием демократических процедур в украинском образовании, ведущих к формированию потребностей студентов в непрерывном обучении, которые ранжировались от беспокойства до недоверия. Анализ полученных данных также выявил, что студенты (N=4) уделяли большее внимание необходимости развития национальной идентичности учителей (это, прежде всего, касалось необходимости глубокого изучения украинской истории, религии и культуры), наличие у них глубоких знаний предмета, чем формированию отношения педагогов с учащимся как субъектам собственного обучения на протяжении всей жизни.

Некоторые участники нарратива (N=3) представляли использование интерактивных стратегий обучения как путь к развитию качеств, ведущих к самообразованию учеников. Они рекомендовали широкое использование симуляций, кооперированного обучения, ролевой игры, рефлексии, которые будут способствовать становлению развития потребности украинских студентов в их непрерывном образовании.

**ФИЛОСОФИЯ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ
УЧИТЕЛЕЙ ПОСТКОНФЛИКТНОГО ОБЩЕСТВА
Т.С. Кошманова**

Социальные изменения, происходящие в постконфликтных обществах после 1991 г., должны способствовать их трансформации на пути демократии. Реформа образования выступает одним из основных факторов такой трансформации. Развитие демократических ценностей будущих учителей, их потребности в непрерывном образовании и устойчивом развитии справедливо считаются основными целями современных образовательных реформ.

Статья посвящена рассмотрению сущности современной философии подготовки учителя в свете парадигмы непрерывного развития. Она также предлагает практические рекомендации по реформированию подготовки учителя на основе данной философии. Исследование представляет собой комбинацию теоретического (изучение литературы и документов) и качественного исследования (анализ интервью, обобщение личного опыта обучения учителей на основе философии непрерывного образования).

Философия образования является «горячей» темой постконфликтных обществ на протяжении минимум десятилетия. Любая философия, прежде всего, отражает научную школу и общество (Ornstein, 2003. Р. 17). Противоположное также является правдой: многие ученые убеждены, что реформирование философии может способствовать социальной смене (Zhuk & Medvedev, 2005). Однако вопрос об определении сущности философии образования является довольно неясным глобальном масштабе. В отличие от восточно-европейских коллег, мой личный опыт обучения учителей в американском университете убеждает меня в том, что американские педагоги довольно скептически относятся к попыткам предложить строгие дефиниции философии образования и настаивают скорее на необходимости разработки преподавателями их личной философии обучения студентов.

Согласно Джону Дьюи (2003), философию можно определить как науку о развитии умственных и нравственных качеств личности для жизни в обществе. Стремясь предложить определение философии образования как отдельной темы педагогических исследований в Украине, Сергей Клепко (Klepko, 2005), утверждает, что «Философия образования как отдельная тема изучения возникла в XIX веке...в

Соединенных Штатах. Вдохновляющая научная деятельность Джона Дьюи способствовала признанию мировым педагогическим сообществом философии образования как необходимой основы для организации компетентной педагогической практики» (С. 70). Согласно Клепко (Klepko, 2005), популярность философии образования в Европе связана с настойчивостью Джона Дьюи объяснять педагогическую практику на основе философских принципов, что, в конечном итоге, привело к восприятию глобальной образовательной общественностью целостного наследия Дьюи, его идей о необходимости разработки философии образования как потенциальной основы для развития педагогической мысли. В течение прошлого столетия США доминировали и продолжают держать лидерство на рынке образовательных идей. Существует твердое убеждение, что весь процесс европейской интеграции был вызван глобальной конкуренцией с США (Koshmanova, 2007). Болонский процесс, направленный на достижение привлекательности и конкурентоспособности европейских университетов по отношению к США. Для этого предполагается, что для успешной конкурентности с США европейские учреждения высшего образования введут стратегии обучения, ориентированные на рынок образовательных потребностей, поставив в центр требования студентов как потребителей непрерывного образования. Именно Болонский процесс усилил интерес европейских экспертов к секрету американского образовательного успеха, его таинственной философии образования. Хотя вектор украинских педагогов направлен, главным образом, на европейский регион, тем не менее, существует убеждение, что «Американская философия образования является скрытым параметром украинских педагогических дискуссий в Начале нового тысячелетия. Даже если философия непосредственно не упоминается, мы знаем, что речь идет именно о ней» (Klepko, 2005. С. 67).

Сказанное касается, прежде всего, интереса педагогов к философии прагматизма и его современных концепций (неопрагматизма, конструктивизма), направленных на создание учебных условий для приобретения личного опыта студентами, формирования у них потребности к обучению на протяжении всей жизни. Н. Вяткина (2005) утверждает, что «Сам по себе интерес к прагматизму, продолжающийся на протяжении столетия, уже свидетельствует о том, что такой выбор был сделан большинством педагогов мира. Это не секрет, что идеями прагматизма деятели образования как восхищались, так и критиковали их. В то же время, создатели современных образовательных страте-

гий следуют, прежде всего, прагматизму, даже не признавая и отдавая должного источнику этих идей» (С. 9). Согласно Ковалевой (2005), уже сама критика свидетельствует о популярности прагматизма среди украинской педагогической общественности (С. 76). Деятели образования убеждены, что американский прагматизм распространяется не только в Украине, но также и в постсоциалистическом образовательном пространстве, которое постепенно вливается в Европу (Kerr, 2005). Распространяющееся влияние глобального рынка на организацию образования в данных странах ведет к изменениям в образовательной миссии постсоциалистических школ. Глобализм также влияет на желание данных школ выжить в условиях жесткой конкуренции, обостренной социальной трансформацией и так называемой «болонизацией» образовательных стандартов. Мы, прежде всего, говорим об обожествлении свободы индивидуального выбора, как выбора политического, так и выбора образовательных потребителей, имеющих глубокие корни в западной истории культуры и ее философии. Как утверждает Мартин Трой (Trow, 1988), в США рынок предшествовал обществу, что привело к тому, что образовательные потребители стали «королями», производителями отношений. Эта центральная характеристика американского общества продолжает быть той могущественной силой, внесшей и вносящей большой вклад в формирование отличительности американской философии образования, обусловленной потребительской природой социальных взаимоотношений в гораздо большей степени, чем это делается где-либо в мире.

Хотя современные деятели образования сегодня уже не испытывают большого энтузиазма к различным «-измам» (реализму, идеализму, экзистенциализму и др.), тем не менее, в скрытой форме, философия образования продолжает влиять на умы педагогов в Европе и США. Обычно, университеты и школы придерживаются единой институциональной миссии, однако, преподаватели, следующие этой миссии, руководствуются индивидуальными философским и методологическими предпочтениями, базирующимися в их личностных перцепциях, убеждениях, идеях и ценностях, которые, в свою очередь, формируются под влиянием потребностей образовательных потребителей. Стратегии и материалы, которые эти преподаватели выбирают для использования, отражают их профессиональные суждения, которые, в основном, базируются на главной философии или миссии образовательного учреждения. Современное движение за жесткую стандартизацию европейских программ высшего образования, направленных

на непрерывное обучение, является наглядным примером современной философии образования. Обусловленная ценностями и целями Болонского процесса, данная тенденция оказывает могущественное влияние на проведение образовательных реформ в странах постсоветского мира.

Главные идеи философии непрерывного образования будущих учителей. Современная миссия обучения, основанная на концепции непрерывного образования, является значительно обогащенной идеями прагматизма, который, в комбинации с социальным конструктивизмом, создает четкое определение сущности непрерывного обучения или, так называемого, трансфера профессиональных знаний. Как утверждает Пол Фарбер (Paul Farber, январь, 2007, личное общение), преподаватели будущих учителей должны использовать подход, включающий серию «больших вопросов», которые будут определять дискуссию студентов и которые они должны понять и усвоить. Обычно, вопросы, которые студенты задают Фарберу, способствуют аргументации и презентации их личных позиций. Курс, который он преподаёт, включает самостоятельное чтение разнообразной литературы, предлагая студентам определенную перспективу или идеи, относящиеся к данному вопросу обсуждения. В процессе обучения, у студентов формируется многоуровневое «сотрудничество» ценностей и аргументов, которое складывается на основе изучения различных точек зрения. Таким образом, использование такой практической философии предполагает введение и использование профессором не только многих концепций, но также и создание трудностей, так называемых «орудий» для развития мышления многими способами о предмете изучения. Вопрос, на который они не могут дать ответ в течение первого занятия, будет глубоко осмыслен и они получают на него ответ в конце изучения курса. Студентам необходимо предоставлять более богатый контекст для мышления о вопросе обсуждения, а также развивать их ответы на почве их интересов, политических ориентаций и нравственных ценностей.

Выводы и практические рекомендации. Рассуждая о возможностях использования зарубежных теорий философии образования в условиях постконфликтного педагогического пространства, я хочу поделиться собственным опытом преподавания в американском университете на основании философии непрерывного обучения. Моя педагогика основывается на комбинации теорий, опирающихся на позиции неопрагматизма, и включает культурно-историческую теорию

Льва Выготского (развивающее обучение, деятельностный подход), а также теорию социального конструктивизма и диалогического обучения (*Burbules*, 1993). Я убеждена, что студенты воспринимают любую ситуацию с позиции предыдущих знаний и личного опыта, умений, ожиданий, воспоминаний, а их

ican Philosophy of education from the Ukrainian researchers point of view]. Poltava, Ukraine: The Ministry of Education and Science of Ukraine. 2005. PP. 67-74.

Koshmanova, T. and Ravchyna, T. Constructivist ideology of democratic citizenship education [Конструктивістська ідеологія демократичної, громадянської освіти]. *Tetyana Koshmanova*, Ed.. Pedagogy for democratic citizenship. L'viv: Publishing House of Ivan Franko National University of L'viv, Ukraine. 2005 PP. 2-12.

Koshmanova, T. S. The Bologna Process: Exploring Mechanisms of European Enlargement in Ukraine. J. De Bardeleben Palgrave (Ed.). The Boundaries of EU Enlargement: Finding a Place for Neighbours. McMillan Publishers (forthcoming). 2007.

Koshmanova, T. S. National identity and cultural coherence in educational reform for democratic citizenship: The case of Ukraine. Education, Citizenship, and Social Justice, Vol. 1, 1, March. 2006. 105-118,

Kovalyova, A. The social principle in teaching History. [Принцип суспільності у викладанні історії: Джон Дькн і сучасна українська практика]. A. Tyglo, S. Kasianov, I. Radionova, M. Kultaiva, S. Klepko, T. Koshmanova et al (Eds.) Американська філософія освіти очима українських дослідників [American Philosophy of education from the Ukrainian researchers point of view]. Poltava, Ukraine: The Ministry of Education and Science of Ukraine. 2005. PP. 75-79

Mazurek, R. and C. Majorek. Poland: transformation of society and schooling. In K. Mazurek and M. Winzer, Schooling around the world. Boston, New York: Pearson. 2006. PP. 264-285.

Ornstein, A. C. Pushing the envelope. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Publications. 2003.

Reding, V. 'We Need to Implement Wholeheartedly the Bologna Process', Conference on Higher Education, Berlin (18 September 2003). 2003.

<http://www. uc3m. es/uc3m/gral/IGNOR/UNIV/comiss3.>

point of view], Poltava, Ukraine: The Ministry of Education and Science of Ukraine. 2005. PP. 9-16.

Zhuk, M. and Medvedev I. The Ukrainian education after the Orange Revolution: The necessity of educational innovation for personal development and life success. [Українська освіта після Помаранчевої Революції: Потреба трансформаційних змін в розробці та реалізації стратегій життєвого успіху]. A. Tyglo, S. Kasianov, I. Radionova, M. Kultaiva, S. Klepko, T. Koshmanova et al (Eds.) *Американська філософія освіти очима українських дослідників* [*American Philosophy of education from the Ukrainian researchers point of view*], Poltava, Ukraine: The Ministry of Education and Science of Ukraine. 2005. PP. 48-54.

Перевод с английского автора.

ИНТЕГРИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОЙ ДИМЕНСИИ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС УНИВЕРСИТЕТОВ

Р. Р. Крячунене

Целью этого доклада является оценка возможностей университетов развивать моральные установки студентов. Исследовательский метод - теоретический анализ, оценка, сравнение данных научной литературы.

Основной функцией факультетов колледжей и университетов является обучение и проведение научных исследований, профессиональная подготовка специалистов и служение обществу (Guterk, 2007). Объем функций, которые факультеты намереваются исполнять, зависит от того, как отдельные институции определяют свою миссию. По мнению Саливана (Sullivan, 2002) современные университеты должны серьезно обосновать и обсудить свой идентитет и цели, предопределить виденье, как стать более активными участниками в общественной сфере, принимая значимую ответственность за свою нацию, народ и мир в широком понятии. Университеты должны исследовать пути и меры, по которым учащиеся проявили желание стать образованными, и формировались бы как индивидуальные, социальные и моральные личности на протяжении всей своей жизни. Университеты являются знания продуцирующими институциями, но также и важными основателями будущих формирований, исследований и хранителями ценностей, а тем самым, и критиками ценностей и основных целей.

Несмотря на то, что университеты ставят перед собой цель обучать гражданское общество и ее лидеров, все-таки чаще всего это не отражается в их программах и в процессе обучения. Многие исследователи (.Вок, 1982; Lee, 2004; Lauter, 2000; Lind, 1985; HoffSommers, 1992; Dolhenty, 2004; Keohane, 2004; Kovak, Coppola, 1997) признают необходимость продолжать моральное развитие студентов в университетах. Очень важно, чтобы студенты стали ценителями знаний в своих профессиональных сферах, а также могли бы усвоить навыки критического мышления, быть способными принимать моральные суждения, поскольку это является особенно важным для их будущей работы.

Многие исследователи заинтересованы в том, какую личность подготавливают университеты, развивают ли они индивидуальную креативность, способность принимать решения, моральную автономию и желание принимать ответственность за свои поступки.

Все-таки гипотеза, способны ли университеты развивать установки студентов, тестируется, а при положительном ответе возникает вопрос, имеет ли это продолжительный эффект (*bind*, 1985)? Эмпирические данные являются controверсными. Некоторые исследователи {*Jacob*, 1957; *Newcomb*, 1974) получили отрицательный ответ, в то же время другие (*Feldman*, *Newcomb*, 1970) утверждают о небольшом влиянии, зависящем от типа университета, изучаемого предмета, а также от самих студентов. Те учителя, с которыми проводились продолжительные исследования установок, делают заключение, что профессиональные установки студентов во время студий становятся уравновешенными, но подвергаются изменениям во время их рабочего процесса. Независимо от того, что научные данные controверсные, все-таки есть некоторые свидетельства, что университеты стимулируют моральные установки и моральную компетенцию личности.

Тем не менее, является очевидным, что дальнейшее теоретическое и эмпирическое исследование должно быть проведено в этой области. Теории (об) учения университетской дидактики в основном уделяют внимание трем связанным между собой аспектам: субъект изучения, механизмы его восприятия и осознания, и контекст, где имеет место упомянутый процесс (об)учения. Нужно подчеркнуть, что здесь процесс (об)учения направлен на углубление знаний студентов и тем самым на снижение поверхностного усвоения знаний. Как указывает П. Рамзден (2000), учение в университете означает изменение уже усвоенных концепций или углубление полученных знаний в специфической сфере.

Некоторые исследователи (*Вок*, 1982; *Kovak*, *Coppola*, 1997; *Lee*, 2004) указывают, что моральные аспекты должны быть интегрированы во всеобщий процесс (об)учения в университетах, а преподаватели должны самокритично оценить предоставляемые возможности практического сочетания учебного процесса и моральной дименсии. Высшие учебные заведения, готовя будущих лидеров, должны делать акцент на формировании критических навыков мышления на основе моральных суждений. Это может быть достигнуто путем экзаминирования классических подходов, которые интегрируют ценности и моральное суждение в аудитории. Здесь выявляются несколько возможных концептуальных систем, и первой из них является умение толковать ценности, для чего следует поощрять студентов осмысливать свои ценности и оценивать их. Здесь больше внимание уделяется процессу оценки, а не содержанию оценки. Похожие идеи выражены

С. Ф. Лаутером (*Lauter, 2000*), который указывает, что университеты должны обучать студентов не только содержанию ценностей, но и самому процессу оценки, умению усвоить эти ценности и соответственно действовать. Поэтому необходимо анализировать, критиковать, оценивать и защищать свои ценности. Следующий подход когнитивного развития основан на теории морального развития Колберга. Исходя из его мнения, конфронтация с моральными истинами может повлиять на студентов, повышая их высшие способности морального суждения. Ковак, Коппола (*Kovak, Coppola, 1997*) тоже поддерживают мнение, что когнитивное персональное развитие - индукция, дедукция, аналитические, синтетические навыки мышления - является необходимым для профессионального роста и процессов морального суждения. Третий подход развития основывается теории Пери о персональной эволюции. Как и подход морального развития у Колберга, Пери объясняет, что человеческое существо приобретает ценности в процессе когнитивного развития. По мнению Ковака, Кополы (*Kovak, Coppola, 1997*) университеты более предпочитают интеллектуальное развитие по сравнению с моральным. Для достижения баланса нужно обеспечить несколько целей. Одной из них является развитие характера личности студентов, т.е. студенты должны приобрести способность воспринять моральную дименсию как в персональной, так и профессиональной области, установить приоритеты, так как моральные дилеммы всегда решаются путем компромиссов.

Моральная решимость студентов, которая характеризуется как желание принимать трудные моральные решения, вести себя соответственно этим решениям и публично признавать их - все это оценивается особенно высоко. В итоге, развитие самодисциплины, что подразумевается ответственностью перед коллегами, академической общественностью, обществом, также должно быть подвержено развитию. Тем не менее, целью преподавателей университетов является интеграция знаний, внедрение рефлексивных методов (об) учения, оказывая влияние на студентов с целью усваивания ими связи между моралью и профессиональными достижениями. Как утверждает Г. Линд (*Lind, 2005*), особенно важным для морального развития студентов является создание полезных условий, в которых студенты чувствовали себя свободными в высказывании своих моральных идеалов и аргументов, уважительно выслушивая мнение другого. Таким методом является дискуссии о моральных дилеммах, впервые разработанные Блатом и Колбергом и далее развитых Г. Линдом (*.lind, 2005*).

Некоторые выводы: (а) университеты ответственны за моральное развитие студентов и могут способствовать этому развитию. Важно, что студенты, будущие специалисты, развили способность принимать моральные решения в своих профессиональных сферах, стали бы ответственными членами общества; (б) для развития моральных установок моральная дименсия должна быть интегрирована в весь процесс (об)учения через содержание преподаваемых предметов и через стратегии и методы (об)учения.

Перевод автора.

ВЫСШАЯ ШКОЛА ПОЛЬШИ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ПРОГРАММЕ «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»

Эва Куля

Адаптация образовательных систем к потребностям современного общества выступает сегодня как важнейшее направление изменений в образовательной сфере в большинстве государств мира. За последнее десятилетие высшая школа Польши претерпела значительные трансформации. Появились новые типы высших учебных заведений, осуществлен переход от элитарной высшей школы к массовому высшему образованию. В 2004/2005 учебном году в высших учебных заведениях обучалось 1337 тыс. студентов¹.

В настоящее время, в связи с возрастающими требованиями рынка труда, наличие дипломом о высшем образовании не гарантирует получения работы, отвечающей личным интересам. Это вызвано не только недостаточным соответствием полученного образования потребностям рынка труда, но и усилением конкуренцией между лицами с высшим образованием, а также ускорением процесса девальвации полученных знаний и умений. Именно поэтому основным требованием Болонской декларации по высшему образованию и Копенгагенской декларации² является актуализация программ обучения с учетом потребностей рынка труда. В этом контексте непрерывное образование приобретает особое значение. В докладе для ЮНЕСКО Ф. Майора «Будущее мира» подчеркивается, что университет должен быть открыт миру труда и в своем развитии учитывать потребности общества³.

Задачи по развитию непрерывного образования в Польше идентичны задачам, определенным в европейских декларациях и стратегиях. Они реализуются в соответствии с национальным законодательством и международными соглашениями. Непрерывное образование как одна из форм расширения доступа к образованию на высшем уровне должно стать интегральной частью деятельности учебных заведений. В условиях уменьшающейся численности молодежи учебные заведения встанут вскоре перед выбором: развитие образовательных услуг для взрослых

¹ http://www.cepes.ro/information_services/statistics.htm

² Копенгагенская декларация 2002 г., являющаяся результатом сотрудничества 31 европейского государства в области профессионального образования (vocational education and training -VET), провозгласила создание Европейского пространства Учения через всю жизнь (European Area of Lifelong Learning).

³ Mayor F., *Un monde nouveau*, UNESCO 1999, польский перевод: *Przyszlosc swiata* (pod red. W. Rabczuka) Warszawa, 2001. S. 389.

или сужение сферы деятельности (в том числе и рабочих мест преподавателей). Численность молодежи в Польше в возрасте 19-24 года уменьшилась с 3944 ты с. чел. в 2003 г. до 3961 тыс. чел. в 2004 г., а в 2015 г может составить 3367 тыс. чел., в 2010 г. - 2809 тыс. чел. Согласно прогнозам до 2030 г., численность молодежи указанного возраста может уменьшиться до 2007 тыс. человек⁴.

В республике разработана и принята правительством в 2003 г. «Стратегия развития непрерывного образования до 2010 года», направленная на утверждение в польских реалиях европейского измерения учения через всю жизнь⁵. В целях приведения непрерывного образования в соответствие потребностям разного рода потребителей образовательных услуг, образовательные предложения, касающиеся непрерывного образования, должны предусматривать: (а) заочное и вечернее образование (на разных уровнях); (б) последипломное образование; (в) курсы, дающие возможность получения формального документа, подтверждающего квалификацию; изучение отдельных дисциплин (предметов). Часть этих предложений должны составлять, как это имеет место во многих странах, программы профессионального совершенствования, разработанные и осуществляемые совместно с фирмами и на основе конкретных заказов фирм. Некоторые формы непрерывного образования, в особенности специальные курсы, должны быть предложены студентам стационарной формы обучения, желающим получить сертификаты, подтверждающие конкретные профессиональные квалификации.

Европейский парламент и Совет Евросоюза своим решением от 15 ноября 2006 г. утвердили программу «Образование через всю жизнь» на 2007-2013 гг. Главной ее целью является содействие посредством обучения на протяжении всей жизни развитию Европейского союза как общества, опирающегося на знания, характеризующиеся постоянным хозяйственным развитием, приростом новых технологически продвинутых рабочих мест, а также большим общественным единением, при одновременном обеспечении охраны окружающей среды для будущих поколений. Основными задачами этой Программы являются:

1. содействие развитию концепции и практики «Образования через всю жизнь» на высоком профессиональном уровне, популяризация до-

⁴ OECD thematic review of tertiary education country background report for Poland, Warsaw 2006. S. 16. <http://www.oecd.org/dataoecd/49/55/37231744.pdf>

⁵ E Kula, M P^łowska, *Rola szkolnictwa wyzszego w Europie i w Polsce w procesie edukacji ustawicznej*. [w:] *Szkolnictwo wyzsze w Europie i w Polsce w swietle zalozen i realizacji procesu bolonskiego*, pod red. E Kuli, M P^łowskiej. Kielce 2004. S. 237-254.

стижения наиболее высоких результатов, инноваций и европейского измерения систем обучения и практики в этой области;

2. поддержка усилий по созданию европейского образовательного пространства «Образование через всю жизнь»;

3. содействие улучшению качества, привлекательности и доступности предложений в области «Образования через всю жизнь» в государствах-членах Евросоюза;

4. увеличение вклада в практическое осуществление концепции «Образование через всю жизнь», в общественное единство и активность гражданской позиции, межкультурный диалог, равенство женщин и мужчин, их самореализацию;

5. помощь в укреплении креативности, конкурентности, возможностей трудоустройства и развития духа предпринимательства.

Программа предусматривает содействие обмену, сотрудничеству и мобильности между системами образования в границах Евросоюза, которые должны стать мировым образцом качества. В рамках программы «Образование через всю жизнь» выделены четыре программных сектора (Комениус, Эразмус, Леонардо да Винчи, Грюндвиг), межсекторная программа, а также программа Jean Monnet. При этом следует учитывать, что непреложными требованиями, касающимся как студентов, так и выпускников являются мобильность, понимаемая как умение применять знания, обращаться к необходимым базам данных, а также осознание того, что приобретенные знания послужат в будущем другим или станут основой дальнейших поисков.

В настоящее время программа Эразмус, касающаяся сферы высшей школы, вступает в новую фазу как часть новой комплексной программы Европейского Союза. Польша является участницей этой программы с 1998 г. В 2004/2005 учебном году в межстуденческих обменах участвовало 8390 студентов, в 2005/2006-9974 студента¹. Наибольшее число студентов выезжало в Германию, Францию, Испанию. В 2006/2007 учебном году в этой программе участвуют 240 учебных заведений (из общего числа - 440), из них 104 государственных и 136 негосударственных вузов. В соответствии с положениями программы студенческие обмены, в рамках программы Эразмус, должны предоставлять возможность реализовать часть программ обучения в партнерском учебном заведении (не менее 10% студентов) из европейских стран. Однако во всей Европе, а в Польше в особенности, достижение такой цели является достаточно трудным.

¹ Erasmus w Polsce w roku akademickim 2004/2005. Wyjazdy studentów i nauczycieli akademickich, Warszawa 2006, s. 27.

Следует подчеркнуть, что в студенческих обменах в рамках программы Эразмус менее всего в Европе представлены две области - педагогика и медицинские науки, а в Польше - сельскохозяйственные науки и общественная коммуникация. По показателю обменов преподавательскими кадрами Польша занимала в 2004/2005 учебном году четвертое место после Германии, Испании и Франции. Чаще всего сотрудники польских вузов выезжали в Германию, затем следуют Франция, Испания, Италия и Португалия. Наиболее посещаемой польскими преподавателями из «новых» стран Евросоюза являлась Чехия. Польские преподаватели проводили занятия также в словенских, словацких, литовских, норвежских, латвийских, венгерских, турецких, болгарских и румынских учебных заведениях.

Мобильность студентов и преподавателей остается сегодня одной из стержневых целей Болонской стратегии. Процесс создания Европейского пространства высшего образования является одним из элементов процесса создания широко понимаемого Европейского образовательного пространства. Действенности такого пространства призваны способствовать идущие процессы: создание Европейского пространства непрерывного образования, а также процесс создания Европейского пространства профессионального образования (процесс Брюгге-Копенгаген). Названные процессы являются ключевыми элементами изменений в европейском образовании. Их целью является воплощение в жизнь созданного политиками видения Европы как Европы знаний. Повышение роли высших учебных заведений Польши в процессе практической реализации концепции непрерывного образования, совершенствование их деятельности в соответствии с задачами программы «Образование через всю жизнь» будет служить строительству Европы знаний.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. К. Кусаинов, А. К. Рысбаева

Происходящие реформы системы образования в Республике Казахстан осуществляются с целью ее интеграции в мировое образовательное пространство и приближения к международным образовательным стандартам. В высшей школе идет освоение кредитной системы обучения, а в средней - к 2008 г. намечается повсеместное завершение перехода на 12-летнее образование.

Преемственность как основополагающий принцип непрерывного педагогического образования характеризуется последовательностью в деятельности учреждений образования, направленной на профессиональную ориентацию, подготовку и переподготовку учителя.

В системе «школа» (на ступени профильного обучения) учащиеся знакомятся с профессией учителя, определяют свои склонности и интересы к предмету преподавания, получают информацию о различных сторонах педагогической деятельности. Здесь же возможна диагностика педагогических способностей и притязаний. Углубление интереса к педагогической профессии, дальнейшее развитие знаний, умений и навыков, формирование личности педагога на основе инновационных подходов к моделированию и проектированию будущей профессиональной деятельности - задачи, определяющие преемственность на ступени среднеспециального образования.

Вузовское образование, опираясь на принцип преемственности, закрепляет полученные ранее знания, а приобретение новых знаний происходит в процессе последующей профессиональной подготовки. Преемственность в обучении учащихся и студентов способствует обеспечению возможности продолжить образование на каждом из этапов подготовки специалиста, а также определяет успешность формирования личности будущего учителя.

На этапе послевузовского образования совершенствование педагогического образования осуществляется в институтах и центрах переподготовки, в ходе обучающих и развивающих семинаров. Сохранение принципа преемственности педагогического образования приобретает на этом этапе особую значимость.

Формирование личности педагога требует соблюдения принципа преемственности на всех этапах его подготовки и переподготовки. И только в этом случае мы можем говорить об успешности профессиональной деятельности педагога.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ ПАРКОВ В РОССИИ

Н.А. Куторго, Е.И. Огородникова

Первые научно-технологические парки (Технопарки), были созданы конце 80-х - начале 90-х гг. XX в., в основном, на базе ведущих вузов в ряде городов России (Томск, Санкт-Петербург, Уфа и др.). Они, во-первых, были ориентированы, по аналогии с зарубежными, на инкубирование и сервисную поддержку малых фирм; во-вторых, не имели развитой инфраструктуры, недвижимости, подготовленных команд менеджеров и часто рассматривались как одно из подразделений вуза. В своем большинстве они не представляли собой реально действующие структуры, иницирующие, создающие и поддерживающие малые инновационные предприятия. Это, по сути, была пока лишь заявка на создание технопарка.

В 1990 г. начинает реализовываться Программа создания и развития технопарков. Тогда же создается и начинает свою работу Ассоциация «Технопарк», главными направлениями деятельности которой на первом этапе были: изучение и адаптация к российским условиям зарубежного опыта создания технопарков, разработка концепции создания в России технопарков, пропаганда и разъяснение сущности технопарка как наиболее эффективной формы обеспечения развития малого инновационного предпринимательства, подготовка кадров с привлечением ведущих зарубежных специалистов для технопарков и малых инновационных фирм. Благодаря усилиям Ассоциации «Технопарк», в 90-е годы прошлого столетия наблюдается активный рост числа организованных и зарегистрированных технопарков: 1990 г. - 2, 1991 г. - 8, 1992 г. - 24, 1993 г. - 43.

В соответствии с положением о научном (исследовательском, технологическом) парке, утвержденным Министерством науки России (26.03.93 г.), под технопарком понимается организация, осуществляющая формирование территориальной инновационной среды с целью развития предпринимательства в научно-технической сфере путем создания материально-технической базы для становления, развития, поддержки и подготовки к самостоятельной деятельности малых инновационных предприятий и фирм, производственного освоения научных знаний и наукоемких технологий.

В середине 90-х г. в России происходит естественный процесс расслоения, созданных в стране технопарков: появляются, пока еще в небольшом количестве, технопарки, организуемые не при университетах, а на

базе крупных научных центров (ГНЦ), в академических городках, наукоградах (Троицке, Дубне), в ранее закрытых поселениях (московские технопарки «Технопарк-Центр», «Аэрокон») и др. Появляются первые региональные технопарки.

Первый технопарк в Российской Федерации - «Томский научно-технологический парк» - был создан в 1990 г. как ассоциация со 100%-й государственной собственностью. Его учредили Государственный комитет по образованию СССР, Минвуз России, властные структуры Томской области, ведущие вузы города, Томский научный центр СО АН СССР и крупные промышленные предприятия. В 1995 г. он был реорганизован в открытое акционерное общество «Томский международный деловой центр - Технопарк». Выбор такой организационно-правовой формы обоснован целями и задачами регионального технопарка как межведомственного центра интеграции науки, производства, образования и предпринимательства. Его учредителями выступили несколько организаций, в том числе областная и городская Администрации, вузы, промышленные и коммерческие предприятия, банк, а также 145 ученых, преподавателей, производственников и предпринимателей г. Томска. Томский «Технопарк» осуществляет широкоформатную деятельность: в формировании областной инфраструктуры; в коммерциализации научной, инновационной, маркетинговой, выставочно-ярмарочной и образовательной сферы; в организационном и финансовом создании малых наукоемких предприятий, бизнес-инкубаторов, инновационно-технологических центров и т. д. С его участием было открыто более 200 малых фирм различной формы собственности, в т. ч. 48 малых компаний работало в его составе. В финансовой сфере «Технопарк» участвовал в учреждении ряда коммерческих банков («Томь», «Энергобанк», Томский филиал «Кузбассоцбанка») и страховой компании «Коместра-Томь». С участием «Технопарка» созданы: Томский научно-координационный центр при Томском Государственном университете (инвестиционное обеспечение региональной научно-технической программы); «Сибирский региональный инновационный фонд» (инновационная деятельность в научно-технической сфере) и другие инновационные структуры. В научно-образовательной сфере «Технопарк» учредил акционерное общество «Северский научно-технологический парк» (развитие малого бизнеса); ассоциацию малых фирм Томского Академгородка «Техноцентр-А», объединяющую 18 малых наукоемких фирм малого бизнеса различных форм собственности в среде институтов Томского научного центра СО РАН и другие инновационные структуры.

Однако такой централизованный подход к организации деятельности наукоёмкого бизнеса не принес существенных результатов. Это было обусловлено двумя причинами:

во-первых, в России в целом и в Томской области, в частности, не были созданы условия для наукоёмких предприятий, аналогичные зарубежным. Государство не предоставило технопаркам никаких льгот в части налогообложения, предоставления производственных площадей и технологических мощностей, обеспечения федеральными либо муниципальными заказами, кредитования проектов и т. п. В этих условиях создание наукоёмкой продукции полностью финансировалось за счет собственных средств самих предприятий этой системы. При сложившейся системе налогообложения это не могло не сказаться на финансовом положении малых наукоёмких предприятий. Часть из них не выдержала конкуренции, часть переориентировалась на коммерцию;

во-вторых, данный подход не учитывал региональную специфику (в данном случае - потенциал Томской области): большая концентрация научно-образовательных организаций и научных кадров, наличие сложившихся научных школ; технологическая и материально-техническая независимость вузовской, академической и отраслевой науки. Отрыв малых наукоёмких предприятий от базовых, как правило, приводил к их закрытию, либо снижению эффективности функционирования.

В 1997 г., в силу вышеперечисленных и других причин, произошел отход от классической западной централизованной модели организации технопарка и была принята децентрализованная распределенная модель, при которой функции между организациями-участниками распределены следующим образом:

региональный «Технопарк» (центральная площадка) обеспечивает в интересах малых наукоёмких предприятий решение общих задач (маркетинг, консалтинг, реклама, телекоммуникации, трансферт технологий и т. п.) и координирует деятельность отраслевых специализированных инновационно-технологических центров и бизнес-инкубаторов;

отраслевые бизнес-инкубаторы и инновационно-технологические центры обеспечивают решение задач по организации производства конкурентной продукции (техническая подготовка производства, выпуск единичных образцов и малых партий и т.п.).

В конечном счете, сформировались основные направления деятельности технопарка: инновационная, маркетинговая, выставочно-рекламная, образовательно-консалтинговая.

В 2005 г. *проблема* формирования инновационной инфраструктуры возникла *снова*: началась разработка проекта федерального закона «Об особых экономических зонах в Российской Федерации», предусматривающий создание шести (или более) промышленно-производственных и технико-внедренческих экономических зон, одним из ключевых элементов которых будут являться технопарки. Основой для формирования экономических зон предполагается сделать наукограды и прилегающие к ним территории. В качестве мер стимулирования деловой активности предполагается предоставить им специальный таможенный режим и существенные налоговые льготы.

Сейчас по количеству технопарков Россия занимает пятое место в мире (более 60 технопарков номинально действуют в 35 регионах). Несомненно, для развития технопарков, реализации имеющегося интеллектуального потенциала и спроса на инновационную продукцию необходимы материальная и финансовая база, существенное внимание государственных и местных органов власти. Технопарк не является организацией, приносящей немедленно финансовую прибыль (кроме - социальной): экономическую отдачу дают фирмы, «выращенные в технопарке, а срок становления фирм обычно составляет 3-4 года. Следует подчеркнуть, что в лице технопарков мы имеем новые формы и структуры интеграции высшего образования, науки, промышленности, предпринимательства, источников финансирования, региональных и местных органов управления и власти, что позволяет эффективно реализовать технологии, присущие индустриально развитой стране XXI в.

Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ.

**ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ
ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В КОМПЛЕКСЕ «СРЕДНЯЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ШКОЛА - ВЫСШАЯ ШКОЛА»
И. Н. Лапшина, Шестопалюк А. В.**

В условиях становления на постсоветском пространстве независимых демократических государств, развития их государственности и формирования гражданского общества все большее внимание различных социальных институтов приобретает проблема воспитания гражданина - человека культуры, духовной личности, творца собственного будущего, гуманиста, патриота своей страны. Необходимость сосуществования в гражданском обществе, «сфере человеческой солидарности», требует от работников образовательно-воспитательных заведений и общественных организаций создания научно-обоснованной модели воспитания гражданина открытого общества, способного путем толерантного межличностного общения успешно решать социальные и профессиональные задачи. В психологическом плане проблема гражданственности как интегрального качества личности рассматривалась в трудах многих украинских психологов, в частности: И. Беха, А. Киричука, В. Поплужного и других, а вопросы гражданского воспитания в образовательных системах нашли отражение в исследованиях Г. Васяновича, А. Колодий, В. Кудина, О. Сухомлинской, М. Чепеля и др. Особенности гражданской компетентности в общеобразовательной школе и в системе профессионального образования раскрываются в работах Р. Гуревича, Н. Сметанского, В. Сорочинской, Е. Столяренко, И. Холковской, В. Шахова и др. педагогов-исследователей Украины.

Однако, как показал наш анализ, в концептуальном видении проблемы гражданского воспитания молодежи имеется ряд несоответствий, а именно: (а) между интересами демократического общества и социальными ожиданиями молодежи; (б) между уровнем гражданской культуры подрастающего поколения, степенью сформированности их гражданского сознания и требованиями общества, предъявляемыми к моральному и профессиональному облику члена общества; (в) между потенциальными педагогическими возможностями содержания социально-гуманитарных дисциплин и степенью готовности преподавателей к полноценной реализации этих возможностей в образовательном процессе; (г) между содержанием и традиционными технологиями воспитания школьников и студенческой молодежи и их готовностью к практическому применению имеющихся знаний, умений.

Изучив современные научные подходы к исследованию проблемы гражданского воспитания различных возрастных и социальных групп, можно предположить, что процесс формирования у школьников и студентов высших учебных заведений гражданских компетенций будет эффективным, если: во-первых, проектирование содержания учебно-воспитательного процесса строить на основе компетентностного подхода; во-вторых, цель и задачи гражданского воспитания реализовать в соответствии с изменяющимися социальными интересами воспитанников, а при отборе технологий педагогического влияния учитывать преемственность воспитательного процесса между средней общеобразовательной школой и вузом. Организация процесса гражданского воспитания, по нашему мнению, включает формирование социально значимых качеств личности, специальных и базовых компетенций, совершенствование гражданско-правовой деятельности, становление гражданской позиции, воспитание гражданской культуры.

В педагогическом аспекте гражданственность - это наличие социально значимых компетенций, лежащих в основе: готовности гражданина к защите прав и свобод как своих личных, так и других сограждан; готовности к выполнению личностного долга и социальных обязанностей, направленных на развитие государства, общества и его граждан. Гражданственность выражается в добровольном и сознательном следовании законам государства, в уважении социальных институций в стране, в умении противостоять антиобщественным и антигосударственным влияниям. Формирование гражданского сознания означает развитие у подрастающего поколения способности самостоятельно оценивать на основе полученных знаний уровень цивилизованности общества, его гражданской культуры, степень развития демократических ценностей. Гражданское становление - результат социализации личности, а процесс социализации осуществляется через образование (в условиях средней общеобразовательной и высшей школы) и организацию жизнедеятельности гражданского общества.

Эффективность формирования гражданского сознания школьников и студентов вузов зависит от качества учебно-воспитательной работы в данных типах заведений, определяемой степенью владения участниками педагогического процесса новыми воспитательными технологиями, уровнем общей и профессиональной культуры, открытости преподавателей к инновационным процессам, состоянием внутренней и внешней социально-педагогической среды.

Полноценная реализация развивающего потенциала социально-гуманитарных дисциплин (школьный и вузовский курсы истории, права, эко-

процесса формирования гражданской компетентности подрастающего поколения Украины.

Таким образом, гражданское воспитание предполагает интеграцию подсистем: политическое, экономическое, социальное, духовное воспитание. В рамках каждой из них у молодежи следует сформировать адекватную деятельность, отношения (способы и характер взаимодействия), культуру и ценности. В результате воспитательной работы у школьников и студентов доминирующими должны стать ценности гражданской культуры.

О КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ОСНОВАХ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕНИЯМИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е. А. Куликова, С. С. Лебедева

Актуальность внимания к инклюзивному образованию вызвана развитием философских, социологических, культурологических, социально-педагогических взглядов и имеющегося практического опыта работы по предоставлению равных возможностей для включения всех социальных групп, в том числе и социальной группы инвалидов, в систему социальных институтов и общества в целом.

Ретроспективный анализ историко-культурного опыта взаимодействия «с явлением трудно объяснимым» убеждает в том, что для разных исторических периодов было характерно неоднозначное отношение к людям с ограничениями жизнедеятельности. Об этом свидетельствует драматичный, полный противоречий путь от преследования и пренебрежения до социального признания, организации образования в специальных условиях, а затем и образовательной инклюзии на принципах равноправия и социального партнерства. Современный взгляд характеризуется развитием мировых интеграционных процессов через переосмысление таких категорий как интеграция, сегрегация, инклюзия (включение). Принятие декларации ЮНЕСКО о мерах и социальной политике, способствующих «включающему образованию» (Испания, 1994), позволяет укреплять социально-педагогические позиции, связанные с организацией инклюзивного образования для лиц с ограничениями жизнедеятельности.

Цель разработки концепции развития инклюзивного образования для лиц с ограничениями жизнедеятельности, начиная с детского возраста, - обосновать теоретико-методологические и организационно-педагогические основы обеспечения инклюзивным образованием детей с ограниченными возможностями.

Обоснование теоретико-методологических основ требует уточнения ряда принципиальных позиций: (а) рассмотрение инклюзивного образования как социокультурного феномена и важнейшего потенциала для развития личности; (б) анализа инклюзивного образования как социально-культурного феномена предполагает, в частности, рассмотреть снижение современных рисков цивилизации для лиц с ограничениями жизнедеятельности.

Такой угол зрения открывает возможности для проектирования и конструирования социально-педагогических и организационно-управ-

ленческих решений, способствующих развитию гуманизации, гуманитаризации и толерантности отношений в конкретных учреждениях, реализующих идеи инклюзии и в социуме в целом. Вовлечение в этот процесс не только детей и их родителей, но и представителей широкого социума, предполагает гармонизацию отношений в ближайшем окружении, возможность органично вписать процесс и результаты инклюзивного образования в современную социальную ситуацию, что, несомненно, будет способствовать развитию ее социализирующего потенциала.

Объект исследования - образовательная инклюзия для лиц с ограничениями жизнедеятельности детского возраста.

Предмет исследования - обоснование социально-педагогических и организационно-управленческих условий, направленных на обеспечение образовательной инклюзии детей с ограничениями жизнедеятельности.

Гипотеза. Предполагается, что развитие инклюзивного образования для лиц с ограничениями жизнедеятельности возможно при следующих условиях: (а) междисциплинарного изучения потенциала инклюзивного образования как социокультурного и социально-педагогического феноменов; (б) учета специфики этих феноменов при обеспечении социально-педагогических условий для образования детей с ограничениями жизнедеятельности; (в) учета широкого спектра особенностей детей с ограниченными возможностями при разработке организационно-управленческих решений в детских учреждениях; (г) подготовки специалистов-участников образовательного и социализирующего процессов для реализации идей инклюзивного образования в детском учреждении.

Задачи исследования: исследовать возможности организации образовательной инклюзии для лиц с ограничениями жизнедеятельности в современной социокультурной ситуации; обосновать основные методологические подходы к исследованию феномена инклюзивное образование (социокультурный и социопедагогический); выявлять основные факторы, способствующие развитию инклюзивного образования для детей с ограничениями жизнедеятельности; обосновать цели и содержание подготовки специалистов для детских учреждений, осуществляющих образовательную инклюзию и др.

В качестве экспериментальной базы исследования выступают дошкольные и школьные образовательные учреждения и реабилитационные центры для детей с ограничениями жизнедеятельности. В своих теоретико-методологических позициях авторы опираются на следующие научные положения: (а) инвалиды имеют равные права с другими социальными группами населения, в т.ч. и в области образования;

(б) одной из форм образования лиц с ограничениями жизнедеятельности является инклюзивное образование; (в) опора на гуманистические приоритеты должна предполагать учет социально-экономических, социальных, экологических, медико-психологических, педагогических и иных условий организации социальной и образовательной деятельности для людей с инвалидностью; (г) создание системы образования для этой категории лиц предполагает акцентирование внимания на учреждениях, в которых может развиваться «особый ребенок», начиная с первых шагов его жизни. Вопросы научного управления такими учреждениями представляются чрезвычайно актуальными; (д) подход к инклюзивному образованию как к социокультурному феномену представляется особенно важным, поскольку сама фиксация факта инклюзии (вхождения инвалидов в систему отношений, детерминированных образовательной ситуацией) раскрывает глубинный смысл гуманизации взаимодействия различных социальных групп в поликультурном пространстве современного общества; (е) в процессе переосмысления ценности человеческого бытия, в контексте социокультурных преобразований, становится очевидной необходимость теоретико-прикладной диалогизации инклюзивных процессов, что будет способствовать созданию гармоничных условий для лиц с ограничениями жизнедеятельности, обеспечению им широких возможностей для продуктивной социальной активности и др.

ВАЖНЕЙШИЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ, СОЦИАЛЬНЫЙ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС ГОСУДАРСТВА И ОБЩЕСТВА: НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ И ЛЮБИТЕЛЬСКОЕ САМООБРАЗОВАНИЕ

Н.А.Лобанов

В докладе, возможно, впервые непрерывное профессиональное и любительское самообразование рассматриваются как неисчерпаемый социальный, экономический и интеллектуальный ресурс государства и общества и обосновывается объективная потребность в системном становлении и развитии этой формы образования.

Основные положения доклада опираются на выдвинутую автором гипотезу: уже в первой половине XXI в., в странах с высоким уровнем инновационного научно-технологического развития и высоким уровнем качества жизни, непрерывное профессиональное самообразование станет неотъемлемой частью государственно-корпоративной системы дополнительного профессионального образования; институт экстерната получит широкое распространение. При этом автор исходит из аксиоматического положения: природные материальные ресурсы (каменный уголь, железная руда, древесина, нефть, природный газ и др.), за счёт которых человечество обеспечивает своё существование, постепенно истощаются, и только Божественный ресурс человека - его способность к расширению и углублению своего знания - не знает ограничений. Важнейшим «движителем» этого ресурса является непрерывное профессиональное и любительское самообразование.

Предварительные замечания. Название доклада может вызвать определённое недоумение: своевременно ли обсуждать вопросы становления непрерывного профессионального самообразования, в то время как государственно-корпоративная система непрерывного профессионального образования существует, по крайней мере в России, скорее как теоретическое представление, нежели реальная практика. Мы полагаем, что публичное обсуждение этих вопросов весьма запоздало и это сдерживает разработку активной образовательной политики в области профессионального самообразования. Поясним наше убеждение.

Во-первых, институциональная государственно-корпоративная система непрерывного профессионального образования и институциональная система непрерывного профессионального самообразования пока существуют в пространстве и во времени относительно независимо друг

от друга, а следовательно нет никакой последовательной зависимости, что должно изучаться раньше, а что позже.

Во-вторых, источники становления и развития этих двух систем различны: формирование государственно-корпоративной институциональной системы непрерывного профессионального образования относится к сфере государственных и частно-корпоративных интересов и прерогатив, а следовательно связано с их социальными и экономическими интересами и возможностями, тогда как развитие институциональной системы непрерывного профессионального самообразования до последнего времени была обусловлена потребностью и необходимостью для некоторой части работающего населения в дополнительных профессиональных знаниях и умениях, чтобы, по меньшей мере, сохранить свой социальный и/или профессиональный статусы (мы не касаемся вопроса должностного роста, который часто поставлен в нормативную зависимость от дополнительного образования). Однако наступает, а, возможно, наступило время, когда государственно-корпоративные интересы и интересы наёмных работников относительно назначения профессионального самообразования будут сближаться.

В-третьих, приходится констатировать, что, несмотря на всеобщее понимание важности института профессионального самообразования как экономического и социального ресурса, отношение государства, в значительной мере и общества, к профессиональному самообразованию остаётся прежним - это форма удовлетворения индивидом собственных интересов. Мы не можем согласиться с этим утверждением как единственным, абсолютизирующим назначение (предназначение) профессионального самообразования. Разумеется, оно несло и продолжает нести в себе социальную функцию удовлетворения индивидуальных интересов, но результаты этих интересов, часто, преодолевая интеллектуальную оболочку личных профессиональных интересов, приобретают общественное значение, дают начало новым социальным или техническим инициативам, изменяющим наши привычные, и даже фундаментальные, представления. Возможно, что именно непрерывному профессиональному самообразованию мы обязаны множеству прошлых открытий, а место и роль этой формы образования в XXI в. предстоит ещё осознать.

О двойственной природе самообразования. Самообразование - один из древнейших социальных институтов общества, сопровождающий человека на протяжении всей его сознательной жизни. В широком значении этого термина под самообразованием понимается процесс приобретения

знаний путём (способом) самостоятельных занятий. Именно в таком контексте этот термин вошёл в большинство словарей русского языка и специализированных словарей. К сожалению, мы не можем найти аргументированного объяснения тому факту, что термин «самообразование» не получил отражение в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля. Характерно, что до середины XX столетия слово «самообразование» в лексикографических источниках соотносилось только с до-профессиональным образованием, т.е. рассматривалось в объёме знаний образовательной школы. Так, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (1953 г.) и в «Словаре русского языка», подготовленного в Институте русского языка АН СССР (1961г.), слово «самообразование» объясняется как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне школы, без помощи преподавателя» (1. С. 640; 2. С. 25]. В более поздних изданиях словаря С. И. Ожегова процесс самообразования не ограничивался рамками школьного образования. Но даже в тех случаях, когда самообразование рассматривалось в более широком контексте, понимание его содержания не выходило за рамки процесса приобретения общеобразовательных знаний, оставляя на периферии научного анализа вопросы овладения профессиональными знаниями. Такое понимание самообразования, по нашему мнению, не только ограничивало семантическую сущность самого понятия, но и реальную сущность этого социального процесса и явления, которое всегда имело двойственную природу своего проявления и развития - общеобразовательную и профессиональную. Но только с середины 20-го столетия, когда профессиональное самообразование стало приобретать черты массового характера, оно стало рассматриваться, если не как социальный и экономический ресурс общества, то, по крайней мере, как социальное явление. Подтверждение этому мнению мы находим в Педагогическом энциклопедическом словаре (2003 г.), в котором под термином «самообразование» понимается «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в к. - л. области науки, техники, культуры, политической жизни и т.п.» (3. С. 252). Авторы этого словаря относят профессиональное (специальное) самообразование к основным видам самообразования, отмечая, что большие возможности для самообразования появились с созданием системы Интернета (3. С. 252). Возможно, это одно из первых указаний в отечественной литературе на служебную роль самообразования в массовом профессиональном самообразовании. Близкое по своему смыслу определение понятия «самообразование» приведено и в энциклопедии по педагогике (2005 г.) (4. С. 511).

Именно в эпоху эскалации институциональных форм профессионального обучения и повышения во всём мире роли дополнительного образования потребность в профессиональном самообразовании для значительной части работающего населения стала социальным и экономическим императивом, условием сохранения ими своего социального статуса и профессионального имиджа, а также условием их конкурентоспособности на рынке труда. Подобно тому, как публично выступающему пианисту необходимо ежедневно играть «для себя», чтобы поддерживать уровень исполнительского мастерства, так и современному работнику необходимо постоянно поддерживать, восполнять уровень своего профессионального знания и умения, чтобы оставаться конкурентоспособным на внутреннем (уровень предприятия, организации) и внешнем рынках труда. Эту компенсаторную функцию в профессиональном образовании в значительной мере выполняет профессиональное самообразование. Известно, что многие выдающиеся деятели науки и искусства достигали высочайших результатов только за счет самообразования или в значительной степени благодаря самообразованию. При этом совершенно очевидно, что процесс профессионального самообразования не сводился только к приобретению знаний, но и к приобретению умений и навыков. Последние два элемента в структуре самообучения не выделялись исследователями в качестве самостоятельного предмета анализа, что значительно обедняло научное представление о месте и роли профессионального самообразования в интеллектуальном и социальном процессе становления личности. В процессе профессионального самообразования человек не только овладевает профессиональными знаниями, т.е. систематизированными сведениями о том или ином предмете или явлении, но и умениями, в результате чего приобретает опыт применения этих знаний, что в целом получает устойчивое закрепление в навыках к определенным видам и формам трудовой деятельности.

Не ставя под сомнение значение начального, среднего и высшего профессиональных образований, получаемых в образовательных учреждениях, не могу не обратить внимания на тот факт, что и в XXI в. имеется достаточно большое число видов деятельности (работ), которыми человек может в совершенстве овладеть самостоятельно. К их числу относится, например, вождение и ремонт автомобиля (мы не касаемся вопроса сдачи экзамена на вождение автомобилем), выращивание овощей и строительство дач и приусадебных домов, изучение иностранных языков и работу на компьютере и т.д. Хорошо известны международные акции хакеров (в большинстве своём самоучек), которые в ряде случаев

демонстрируют профессионализм на порядок выше программистов-аналитиков, имеющих специальное профессиональное образование. Иными словами: человек и в XXI в. может самостоятельно овладеть многими профессиями, быть конкурентоспособным на рынке труда и оставаться таким на протяжении всей жизни, если постоянно самостоятельно будет повышать свой профессиональный уровень.

О любительском самообразовании. Наверное, не существует в мире человека, который самостоятельно, побуждаемый только собственным желанием и интересом, не освоил какое-либо дело, например: огородничество, иностранный язык, игру на каком-то музыкальном инструменте, резьбу по дереву, вязание, соленье грибов и множество других полезных и интересных дел. Любительство и профессионализм всегда соседствуют, что делает жизнь человека разнообразнее и интереснее. Словарь русского языка определяет любительство как «Занятие чем-либо без должного знания дела, осведомлённости; дилетантство» (7. С. 282). История человечества знает множество примеров, когда любительство достигало высочайших вершин профессионализма, достаточно вспомнить биографию Поля Гогена. Не будет, по нашему мнению, преувеличением следующее утверждение: все величайшие открытия и шедевры мировой классики были созданы в постуниверситетский (если они учились в университете) период жизнедеятельности гениев, и именно в профессиональном и любительском (если это слово применительно к работе гения) самообразовании они черпали необходимые для творчества знания. Но человеческий капитал прирастает не только за счёт труда гениев. Миллиарды людей во всех странах мира ежедневно самостоятельно стремятся расширить и/или углубить свои знания, умения и навыки, а следовательно они ежедневно увеличивают свой и планетарный интеллектуальный капитал. Наверное, пора, по крайней мере правительствам промышленно развитых стран, экономически и морально стимулировать потребность и желание людей к самообразованию, ибо в этой форме жизнедеятельности скрыты гигантские экономические, социальные и интеллектуальные резервы. В поддержку этой акции со стороны государства уже раздаются голоса (8. С. 5-12; 9. С. 12-20).

Самообразование и самовоспитание в контексте светской и религиозной культур. Нельзя не отметить ещё одну важную социальную функцию, которая имманентна профессиональному и любительскому самообразованию, - самовоспитание. Вполне очевидно, что многие результаты и, в первую очередь, выдающиеся результаты, которых достигли отдельные личности в процессе самообразования, были, в значитель-

ной мере, следствием не только приращения профессиональных знаний, но и самовоспитания. В самовоспитании, как, разумеется, и в воспитании, присутствуют одновременно два начала - светское и религиозное (последнее часто в неявном виде). Вместе с тем, вызывает удивление, что в отечественной педагогике и в постсоветский период продолжают обходить молчанием вопросы влияния религиозной культуры на процесс самообразования и самовоспитания. Создано несколько десятков новых методик воспитания, опирающихся в своей основе на общечеловеческие ценности, ценности демократии (несомненно, эти ценности являются величайшим достижением человеческой культуры), но совершенно игнорируется тысячелетняя религиозная культура, на фундаменте которой стоит современная светская культура всего человечества. И если вопросы образования и воспитания время от времени обсуждаются в контексте влияния светской и религиозной культур (5; 6 и др.), то вопросы самообразования и самовоспитания в этом контексте никогда не обсуждались. Последнее обстоятельство не означает, что институты самообразования и самовоспитания не испытывали в прошлом (в советский период) и не испытывают в настоящее время всепроникающего воздействия религиозной культуры и, прежде всего, - православия, объяснение чему мы видим в том, что:

во-первых, светское образование никогда (даже в период монополизма коммунистической идеологии) не прерывало связи с духовными началами христианской культуры. Достаточно напомнить, что классические образцы русской и зарубежной литературы, живописи, архитектуры и т.д. наполнены христианским миропониманием, и если не через сознание, то через подсознание это миропонимание входило в сердца тех, кто хотя бы не надолго прикасался к великим творениям русской мировой культуры. И хотя несколько поколений россиян были насильственно, изолированы от религиозной культуры и церковного пастырства, миллионы людей этой многострадальной страны оставались в лоне русской православной церкви (как и других вероисповеданий), а, следовательно, - информационное поле религиозного сознания сохранялось;

во-вторых, нравственные ценности современного гражданского общества, преподносимые как национальные и общечеловеческие ценности, включённые в школьные и иные образовательные программы как величайшие достижения открытого общества, также как и целеполагающие идеалы коммунистической морали, были заимствованы из христианской этики и за два тысячелетия ещё никому не удалось дополнить этот свод моральных норм (заповедей) новыми откровениями. И если мы хо-

тим лучше понять сущность самообразования и место самовоспитания в этом социальном процессе, активизировать процесс самообразования, поставить его на службу социальным и экономическим задачам общества, то необходимо устранить многие барьеры, всё ещё стоящие между светским и религиозным образованием, между светским и религиозным воспитанием. Именно на этом пути открываются новые возможности самообразования и самовоспитания, во многом определяющие наше отношение к труду, к профессиональной деятельности.

Процесс самостоятельного овладения той или иной профессией, видом трудовой деятельности вне процесса самовоспитания и духовного развития ведёт к формированию нравственно ущербной, а в ряде случаев и асоциальной личности. Дуализм процесса самообразования достаточно очевиден. И в этой связи становится понятным, что формирование гармонично развитой личности возможно при условии, если процесс самоовладения той или иной профессией и поддержание необходимого и достаточного уровня профессиональной компетентности будет сопряжен с процессом самовоспитания, духовного и интеллектуального самосовершенствования. Мы понимаем определенную условность термина «самовоспитание», так как личность формируется не «в отдельно взятой квартире», и существует не сама по себе, а на процесс социализации влияют многие государственные и общественные институты, тем не менее, нравственные установки, которые выдвигает перед собой человек и которым он следует на протяжении своей жизни, и благодаря которым он изменяется нравственно и духовно, - есть результат его воли, результат самовоспитания.

Профессиональное самообразование как объективная необходимость. Самообразование выступает в двух основных формах: как стремление к самопознанию самого себя и окружающего мира и как стремление к самоутверждению в социальном мире. Понимание самообразования в этой его сущности органически связано с таким свойством личности как «самостоятельность». «Словарь русского языка» даёт развёрнутое понимание этого слова, раскрывая его как свойство человека по значению прилагательного «самостоятельный», а именно: «1. Не находящийся в подчинении или зависимости от кого-либо, чего-либо; независимый. ... 2. Способный к независимым действиям, суждениям; способный действовать сам, без посторонней помощи или руководства ... 3. Совершаемый своими силами или по своей инициативе, без посторонней помощи или руководства» (2. С. 29). Профессиональное самообразование позволяет человеку не только глубже раскрыть свои возможности в из-

бранной профессиональной деятельности, но и лучше понять окружающий его мир. Степень проникновения в собственные профессиональные возможности и в тайны окружающего нас социального и естественноприродного мира зависят не только от врождённых способностей человека, но и от интенсивности и непрерывности его усилий по самостоятельному овладению знаниями и умениями.

Традиционная система образования рассматривает самообразование как неинституциональную форму приращения (увеличения) знания или восполнения некоторого пробела в системе знания. Уже в силу конечности целей традиционного образования (объём передаваемых знаний и продолжительность обучения детерминированы той или иной ступенью системы образования) оно отводило самообразованию достаточно локальную и вспомогательную роль. И это соответствовало условиям и задачам традиционного образования. Однако эта служебная роль самообразования претерпевает существенные изменения при переходе от традиционной к непрерывной системе образования, что связано с объективным процессом прироста научных знаний в каждой из отраслей профессиональной деятельности и субъективной потребностью специалистов не оказаться на периферии профессионального знания. И одним из способов преодоления постепенно накапливающегося дефицита профессионального знания выступает профессиональное самообразование. *Начиная со второй половины XX в., профессиональное самообразование из области субъективной потребности индивида в расширении и/или углублении своих профессиональных знаний и умений переходит объективную необходимость овладения новым знанием как условием его социального выживания.* Для современной России эта форма образования - профессиональное самообразование - приобретает особую актуальность, становится объективно необходимым условием профессионального роста специалиста, стремящегося быть конкурентоспособным на рынке труда и соответствовать (отвечать) возрастающим требованиям, которые предъявляет работодатель к наёмным работникам. В развитой системе непрерывного профессионального образования профессиональное самообразование становится в один ряд с известными формами повышения квалификации и, возможно, со временем будет материально стимулироваться работодателем.

Профессиональное самообразование не только развивает и углубляет знания, полученные в профессиональном учебном заведении, но и успешно позволяет преодолеть определённую ограниченность знаний, полученных в период учёбы. Я глубоко уверен, что не только ни одна из су-

ществующих в мировой практике *систем* непрерывного профессионального образования, но и созданных в будущем, не смогут дать миру новых Ньютонов, Ломоносовых, Эйнштейнов, Вернадских, новых нобелевских лауреатов, если эти образовательные *системы* не будут органически дополнены системой непрерывного профессионального самообразования.

Литература:

1. Словарь русского языка. Сост. С. И. Ожегов. Изд. 3-е/Под общ. ред. акад. С. П. Обнорского. - М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1953. - 848 с.

2. Словарь русского языка. В 4-х т. Т. 4-й (С-Я)/Редкол.: С. Г. Бархударов, Г. П. Блок, А. П. Евгеньев и др. - М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1961. - 1088 с.

3. Педагогический энциклопедический словарь/Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. - М.: Большая Российская Энциклопедия, 2003. - 528 с.

4. Педагогика: Большая современная энциклопедия/Сост. Е. С. Рапацевич. - Мн.: «Соврем, слово», 2005. - 720 с.

5. Лобанов Н. А. К вопросу о системном единстве светского и религиозного образования//Научная сессия профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов по итогам НИР 2000 г. Февраль-март 2001 г.: Сборник лучших докладов/Редкол.: д-р экон. наук, проф. А. И. Муравьев (председатель) и др. - СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2001. - 207 с.

6. Лобанов Н.А. Национальная система образования в контексте национальной идеи//Духовные и социальные проблемы современной России в свете православия: Материалы научно-практической конференции Собора православной интеллигенции во имя Святого Преподобного Серафима Вырицкого (Санкт-Петербург, 17-18 декабря 2001 г.)/Редсовет: А. Л. Казин (гл. ред.), проф. В.Е. Семёнов, доц. А. И. Кутай и др.

7. Словарь русского языка. В 4-х т. Т. 2-й (К-О)/Редкол.: С. Г. Бархударов, Г. П. Блок, А. П. Евгеньев и др. - М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1961. - 1014 с.

8. Лобанов Н. А. На пути к непрерывному профессиональному самообразованию//Вторые Ямбургские чтения «Актуальные проблемы непрерывного самообразования в регионе»: Материалы международной научно-практической конференции/Составитель В. О. Скитневский. Под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. О. Скитневского. - СПб.: Новая альтернативная полиграфия, 2007. - 168 с.

9. *Скитневский В. О.* Стимулирование непрерывного самообразования граждан как обязательная функция государства//Вторые Ямбургские чтения «Актуальные проблемы непрерывного самообразования в регионе»: Материалы международной научно-практической конференции/Составитель В. О. Скитневский. Под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. О. Скитневского. - СПб.: Новая альтернативная полиграфия, 2007. - 168 с.

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Ю.Ломакина, И. А. Иванов

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, т.е. со всеми, 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 понимается 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 федеральном уровне партнерство институционально организовано в рамках министерств образования, экономики, труда и финансов, которые разрабатывают общие рамки для развития системы профессионального образования и обучения в области содержания финансирования и нормативно-правовой базы. На этом же уровне, как правило, по инициативе социальных партнеров создаются различные консультативные советы и комитеты, которые обеспечивают связь профессионального образования с рынком труда, общественные фонды и другие структуры, в рамках которых работодатели (ассоциации работодателей) и работники (профсоюзы) обсуждают вопросы, представляющие взаимный интерес.

На региональном уровне функционируют региональные советы, комитеты, которые занимаются изучением и прогнозированием рынка труда, разработкой программ, учебных материалов, экзаменационных ква-

лифицированных требований с привлечением заинтересованных субъектов социального партнерства.

На уровне образовательного учреждения учебные заведения или группы учебных заведений сотрудничают напрямую с предприятиями или группой предприятий в области разработки содержания обучения по конкретным профессиональным квалификациям.

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: (а) определению национальных приоритетов в профессиональном образовании (кого, чему, в каком количестве и к какому периоду обучать); (б) постановке национальных (отраслевых, региональных) целей профессионального образования; (в) определению роли государства в регулировании инвестиций работодателей в систему профессионального образования и повышения квалификации рабочей силы (налоговые льготы и стимулы); (г) установлению прав и обязанностей обучающихся, работников и безработных граждан (оплачиваемый отпуск, социальная поддержка, возможность повышения квалификации и профессиональной переподготовки) и т.д.

2. В вопросах, касающихся управленческих решений, взаимодействие социальных партнеров выходит на: (а) определение текущей и перспективной потребности в подготовке квалифицированных рабочих и специалистов в системе профессионального образования; (б) конструирование фондов, формирующихся за счет налоговых поступлений на профессиональное образование, и участие в управлении ими; (в) участие в управлении учреждением профессионального образования через представительство в Совете образовательного учреждения; (г) предоставление предприятиями платных услуг в области профессиональной подготовки и переподготовки кадров на своей базе силами собственных и привлеченных специалистов.

3. Не менее важным становится сегодня участие социальных партнеров в разработке содержания профессионального образования. Это направление совместной работы социальных партнеров предполагает: (а) разработку профессиональных квалификаций, создание и экспертизу государственных образовательных стандартов профессионального образования; (б) участие в разработке и апробации основных профессиональных образовательных программ; (в) участие в разработке программ

тестирования обучающихся и выпускников; (г) участие в промежуточной и итоговой аттестации обучающихся и выпускников и в присвоении им профессиональной квалификации; (д) предоставление учреждениям профессионального образования квалифицированных работников в качестве инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения; (е) прием предприятиями инженеров-педагогов и мастеров производственного обучения на практическую переподготовку и повышение квалификации в условиях производства; (ж) предоставление (или сдача в аренду) предприятиями учреждениям профессионального образования оборудования для организации производственного обучения.

Необходимость формирования института социального партнерства диктуется характером демократического развития общества и опытом развитых стран, где социальное партнерство является естественной формой существования системы профессионального образования. Заинтересованность в системе социального партнерства объединений работодателей и работников объясняется следующим: чем качественнее будет профессиональная подготовка, тем меньше окажется социальных проблем, конфликтов с работодателями, снизится социальная напряженность.

Не меньший интерес к социальному партнерству с профессиональной школой имеют и органы по труду и занятости. Несоответствие требованиям рынка труда, низкая квалификация приводят выпускников на биржу труда. Снизить поток таких безработных, сократить расходы на их переподготовку - в этом и есть практическая заинтересованность органов по труду и занятости в становлении системы социального партнерства в профессиональном образовании.

Для образовательных учреждений укрепление связей с предприятиями, органами по труду и занятости, общественными организациями открывает следующие дополнительные возможности: (а) упрощается доступ к информации о региональном рынке труда (кадры каких профессий и в каком количестве потребуются на рынке труда); (б) обеспечивается учет требований работодателей по содержанию подготовки в образовательных учреждениях (профессиональный профиль, квалификационные характеристики); (в) упрощается процедура корректировки существующих и разработки новых учебных материалов и программ, отвечающих требованиям работодателей; (г) открываются более широкие возможности для организации практики обучающихся; (д) появляются возможности для организации краткосрочной стажировки педагогических работников в целях изучения новейших типов оборудования и технологических процессов; (е) расширяются возможности трудоустрой-

тва выпускников образовательных учреждений; (и) иницируются новые совместные коммерческие проекты для пополнения внебюджетных фондов образовательных учреждений (открытие курсов по повышению квалификации работников предприятий, создание совместных мастерских, магазинов, центров обслуживания населения и др.).

Таким образом, развитие социального партнерства в области профессионального образования должно способствовать повышению качества подготовки выпускников учреждений профессионального образования, а, следовательно, развитию экономики региона за счет повышения качества воспроизводимых трудовых ресурсов.

В регионах накоплен большой опыт по формированию системы социального партнерства. Так, в Брянской областной думе создана комиссия по проблемам и перспективам развития начального профессионального образования, социальной защите работников и обучающихся образовательных учреждений. Ежегодно проводятся заседания исполнительной дирекции Брянской областной ассоциации промышленных и коммерческих предприятий (работодателей) по проблемам формирования, развития и социального использования рабочих кадров. Областным координационным комитетом содействия занятости населения осуществляется разработка основных направлений развития системы профессионального образования в регионе.

В Республике Хакасия в целях повышения эффективности государственной политики по воспроизводству трудовых ресурсов и формирования регионального заказа на подготовку рабочих кадров при Правительстве Республики создана Комиссия по проблемам профессионального образования и профессиональной ориентации.

В Ярославской области с 2002 г. работает Комиссия по согласованию объемов и профилей подготовки в учреждениях начального и среднего профессионального образования, включающая представителей департамента образования области, департамента Федеральной государственной службы занятости населения по области, некоммерческого партнерства «Экономический совет».

В Хабаровском крае с 2002 г. постановлениями глав муниципальных образований утверждены Координационные общественные советы по подготовке рабочих кадров в промышленных центрах края. В состав советов вошли руководители муниципалитетов, предприятий и организаций, служб занятости, учреждений профессионального образования. Целью советов является координация работы по организации производственного обучения обучающихся и закрепление их на предприятиях

РЕФОРМЫ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ЛИЧНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Ш. Ф. Мажидов, Х. Саидова

Среди реформ, которые проводятся в Республике Узбекистан, особую важность имеет реформирование системы образования. Введение системы непрерывного образования, начиная с начальной школы и заканчивая вузом и послевузовским образованием, подняло вопрос об особой ответственности педагогов как перед учащимися, так и перед всем обществом за судьбу подрастающего поколения. Наряду с компетентностью и выдающимися личностными качествами, каждый учитель и учительница должны обладать также и другими достоинствами, необходимыми для педагога современного уровня.

Особая миссия учителя в обществе всегда подчёркивалась в учениях многих народов мира. В учителе они видели своего рода социальный идеал, призванный приобщить их к миру сокровенного, к высшей истине жизни. Для представителей идеалистической философии, к которым относятся и многие учения Востока, «учитель - как бы посредник между учеником, обычным человеком, и Богом. Учитель должен стремиться быть сотрудником Бога в совершенствовании человека, живым воплощением всего лучшего в этом мире, образец жертвенности, отдающий всего себя, чтобы помочь ученикам подняться к высшей жизни» (Б. С. Гершунский). Отсюда и уважительное и почтительное на Востоке отношение к учителю и наставнику. Если на Западе учителя почти всегда были людьми, дающими знания и определённые навыки, то на противоположной стороне света учитель это нечто большее: одновременно идеал и человек, который учит самой науке жизни.

Учитель в нашем обществе - это человек из будущего, пришедший к детям для того, чтобы воодушевить их мечтой о будущем, научить их утверждать в настоящем идеалы будущего. «Учитель сам должен быть высокогуманным, ибо гуманность можно привить ребёнку только добротой души; он обязательно должен быть широко образованным и творческим человеком, ибо страсть к познанию может зажечь только тот, кто сам горит ею; учитель должен быть патриотом и интернационалистом, ибо любовь к Родине может пробудить только любящий своё отечество». Эти слова принадлежат выдающемуся педагогу Шалве Амонашвили. Трудно что-нибудь добавить к вышеуказанным словам. Если молодые преподаватели будут стараться походить на вышеуказанный идеальный образ педагога, то будущее общества, несомненно, окажется в надёжных руках подрастающего поколения.

НЕФОРМАЛЬНОЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОПРОСЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

А.М. Макарский

В контексте современных цивилизационных проблем одной из стратегических задач системы образования становится задача формирования личности с высоким уровнем общей и экологической культуры, способной не только эффективно адаптироваться к быстро меняющимся условиям, но и обеспечить своей деятельностью условия дальнейшего устойчивого развития цивилизации. В контексте концепции устойчивого развития формирование экологической культуры имеет особо важное значение.

Современная школа является жесткой, управляемой, прежде всего извне, социально-педагогической системой, что объясняет зависимость организуемого в школе воспитания от обязательной и программируемой государством учебной деятельности. Создание гуманистической воспитательной системы в школе реально, если в результате целенаправленной деятельности всего педагогического сообщества (дети, родители, учителя) система жизнедеятельности коллектива будет упорядочена не только относительно собственно педагогических целей, но и целей детей, если будет создан благоприятный психологический климат, особый дух школы и стиль жизнедеятельности ее коллектива. В условиях традиционной школьной системы неформальное образование в контексте устойчивого развития приобретает особое значение.

Неформальное образование на Западе стало предметом пристального внимания в 60-е, особенно в 70-е годы прошлого столетия, т.к. было признано, что школа больше не являлась единственным местом обучения и не может монопольно претендовать на просветительскую роль в обществе, а образование и обучение уже не рассматривались как синонимы. А. Хамадаш пишет (1992: 140), что Кумбс и его коллеги (1973) предложили следующее определение неформального образования: «Любая организованная образовательная деятельность вне рамок существующей формальной системы, рассчитанная на идентифицируемую клиентуру и отвечающая определенным учебным целям». В зарубежной педагогике указываются следующие основные черты неформального образования: (а) оно представляет собой организованную структурированную деятельность; (б) предназначается для поддающейся идентификации целевой группы; (в) организуется для достижения определенного набора учебных целей; (г) эти виды неинституционализированной деятельности

практикуются вне существующей системы образования и рассчитаны на тех, кто официально не охвачен школьным образованием. Граница между формальным и неформальным образованием не всегда четко прослеживается: в структурах формального образования есть аспекты неформального образования (привлечение непрофессионалов в качестве учителей, участие родителей или членов общины в учебном процессе или в руководстве школой).

Выделяются также и отличительные черты неформального образования, в частности: (а) функциональный характер содержания, его восприимчивость к местной среде и способность чутко реагировать на ее потребности; (б) специфика целей (часто устанавливаются на ближайшую перспективу, ограничиваются географически, контекстуально или рамками группы, а программа составляется с учетом заранее определенных потребностей учащегося); (в) гибкость в осуществлении; (г) неоднородность целевых групп; (д) использование преподавателей-добровольцев или нештатных преподавателей, привлечение непрофессионалов с оплатой или на добровольных началах и др.

Понятие «неформальное образование» в российской педагогике появилось недавно. Важную роль в неформальном образовании играет особая среда, которая создается для конкретных педагогических целей. Концепция создания специальных образовательных сред опирается, в первую очередь, на научные взгляды Л. С. Выготского (1996), признававшего социальную среду (а точнее, среду вообще, с доминирующим социальным компонентом) главным воспитательным, личностно доминирующим фактором. Он определял первоочередной задачей педагога организацию такой среды. Примером специфической реализации этих идей в современной практике служит организация летних школ, экспедиций, экологических лагерей и некоторых других мероприятий неформального образования.

В практике современного экологического образования существует, на наш взгляд, одна опасная тенденция - ориентация на преобладание «знаниевого» компонента. Но формирование и развитие личности, как интегративной целостной системы, и ее социализация невозможны лишь путем усвоения знаний и выработки умений и навыков на уроках экологии, географии или биологии. Усвоение экологических знаний еще не решает вопросов воспитания и формирования необходимых убеждений и мотивов поведения и деятельности. Поэтому к формированию экологической культуры необходимо подходить комплексно, системно, учитывая глубокую объективную взаимосвязь между обучением,

воспитанием и развитием личности. Сен-Марк в книге «Социализация природы» (1977) пишет: «Важно не столько давать человеку сведения о природе, сколько организовывать обучение человека посредством природы. Не так уж важно заучить массу понятий из ботаники и зоологии; это превращается в зубрежку абстракций вне физической среды. Гораздо важнее открыть для себя интеллектуальные, научные, художественные богатства природы, уловить тонкую взаимосвязь живого мира, получать уроки равновесия и гармонии, в изобилии даваемые согласием между человеком и его природным окружением». Нередко учащиеся, обладая широким кругом знаний по биологии, географии и другим естественным наукам, не способны узнать растения в лесу, найти им применение. В экологическом лагере или экспедиции воспитание экологической культуры осуществляется через познание окружающей среды, конкретного географического пространства, конкретного озера, реки, болота и т.п. Полевая учебная и исследовательская деятельность расширяет рамки школьной программы по естественно-научным курсам, усиливает их практическую направленность.

Социально-педагогическая деятельность всего педагогического сообщества в экологическом лагере или экспедиции должна быть направлена на оказание конкретной помощи и педагогической поддержки ребенка. Мы рассматриваем процесс социальной адаптации как результат постоянного взаимодействия детей с многообразием социокультурной среды. Важнейшим признаком социальной адаптации является способность ребенка к согласованному взаимодействию с микросредой (социальной группой). Поэтому в основе работы экологического лагеря должны лежать идеи коллективной организаторской деятельности. В коллективной творческой деятельности воспитателей и воспитанников подростки овладеют навыками организации собственной жизни и опытом моральной заботы друг о друге. Таким образом, формирование экологической культуры, как следствия экологического образования, наиболее эффективно происходит в процессе включения личности в совместную деятельность, где каждый школьник осознает свою значимость, выполняя новые для него социальные роли. Важнейшим условием формирования экологической культуры личности является ее способность к согласованному взаимодействию с другими участниками коллективного процесса.

Мы считаем, что каждая школа должна иметь свой «экологический полигон», на котором за годы учебы каждый учащийся мог бы получить эмоциональный, эстетический, нравственно-экологический «заряд», а также систематизированные экологические знания. В процессе поле-

вой практики учащиеся должны овладеть экологическими нормами, правилами и принципами, которые впоследствии станут экологически жизненными установками их собственной деятельности. В неформальном экологическом и геоэкологическом образовании, организуемом на территории Ленинградской области, широкое признание получила такая организационная форма, как летние экологические лагеря. Уникальным опытом в этом отношении является разработка и практическая реализация модели воспитательной системы, (Макарский А.М., Комиссарова Т. С.) геоэкологического лагеря Войсковой школы Тосненского района. Эта форма воспитания и обучения успешно реализуется и в других школах Ленинградской области.

РЕАЛИЗАЦИЯ НА КАФЕДРЕ ЗАДАЧ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Максимова

Кафедра теории и методики непрерывного образования ЛГУ имени А. С. Пушкина является инновационной образовательной структурой, обеспечивающей квалифицированную поддержку в профессиональном развитии педагогических и управленческих кадров Ленинградской области. Организуя работу кафедры, мы исходим из понимания необходимости иметь в структуре университетского образования такую кафедру и из трактовки системы непрерывного образования как двухкомпонентной, включающей: систему непрерывного образования детского населения (до 18 лет) и систему непрерывного образования взрослого населения (после 18 лет).

В рамках системы непрерывного образования детского населения кафедра реализует два основных направления: (1) разработка учебных программ для элективных курсов, включаемых в школьный компонент учебного плана школы («Культура здоровья», «Психология личности», «Психология управления» и др.). Эти курсы могут быть включены в предпрофильную подготовку и профильное обучение учащихся, что способствует реализации регионального эксперимента по переходу школ на профильное обучение в старших классах; (2) теоретико-экспериментальная разработка актуальных проблем непрерывного образования детского населения через дипломные проекты студентов и кандидатские диссертации аспирантов. Каждый дипломный проект и каждая кандидатская диссертация включают экспериментальную часть, которая выполняется в образовательных учреждениях Ленинградской области. Таким образом, осуществляется косвенное управление инновационным развитием и повышением качества образования в образовательных учреждениях Ленинградской области.

В рамках системы непрерывного образования взрослого населения кафедра реализует постдипломное образование в следующих формах: второе высшее образование для работников системы образования Ленинградской области по специальности «Менеджмент организации»; повышение квалификации руководящих и педагогических кадров на курсах, организуемых совместно с Центром повышения квалификации по управлению; подготовку аспирантов и соискателей ученой степени; руководство научной стажировкой по индивидуальным программам и др.

Второе высшее образование по специальности «Менеджмент организации» обеспечивает подготовку управленцев для системы образова-

ния Ленинградской области. Возрастной состав студентов, получающих второе высшее образование, весьма разнороден и требует индивидуального подхода; среди обучающихся и студентка (21 год), и учитель труда из г. Сосновый Бор (75 лет), который своим примером воплощает тезис «Образование через всю жизнь». Все они являются работниками системы образования Ленинградской области. Таким образом, в ЛГУ им. А. С. Пушкина обеспечивается преемственность между первым высшим образованием и вторым высшим образованием на кафедре, т.е. реализуется линия гарантированного непрерывного профессионального образования в структуре университета.

Кафедра разрабатывает и научные проблемы непрерывного образования, его психолого-педагогические аспекты, способствуя научно-методическому обеспечению развития дополнительного профессионального образования в университете. Общая тема научно-исследовательской работы кафедры - «Системное управление качеством непрерывного образования». Методологическую основу разработки данной темы составляют системный, синергетический и акмеологический подходы. Таким образом, кафедра осуществляет теоретическую и практическую реализацию задач непрерывного образования, оказывая существенное влияние на рост профессионализма педагогических и руководящих кадров системы образования Ленинградской области.

ВОЗМОЖНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Манкеш

«Концепция соблюдения экологической безопасности на 2004-2015 годы» определила новые возможности улучшения экологической обстановки в Республике Казахстан. Значение этой Концепции состоит в том, что она, отвечая задачам экологической безопасности в контексте всемирного устойчивого развития, придает особый смысл непрерывному улучшению экологической обстановки в Казахстане, т.е. проблеме непрерывного экологического образования и воспитания.

В настоящее время, когда человечество переступило порог XXI в., ЮНЕСКО предлагает внедрить в развитых странах модель «Школа, направленная на результат». Следовательно, возникла необходимость внедрения в школы новых качественных высокоэффективных педагогических технологий обучения вместо традиционных методов и приемов обучения.

Анализ педагогических технологий, внедренных в повседневный учебно-воспитательный процесс, показал, что в их структуру входят следующие компоненты: (а) предварительная диагностика в целях выяснения усвоения учащимися учебного материала и распределение учащихся по их способностям; (б) мотивация и организация учебно-познавательной деятельности. Так как любая технология требует самостоятельной поисковой работы учащегося, то одним из основных средств организации познавательной деятельности является пробуждение интереса и усердия учащегося.

Цель уровневой технологии обучения - обеспечение усвоения учебного материала каждым учащимся в соответствии с уровнем его развития. Возможности уровневого обучения в экологическом образовании школьников формируют навыки самостоятельного получения социально значимых знаний. В процессе уровневого обучения осуществляется конкретная и справедливая оценка знаний каждого учащегося. Поскольку содержание обучения разноуровневое, то траекторию развития учащегося можно проследить по специальному графику (мониторинговая диагностика). С помощью направляющей деятельности учителя ученик сам управляет процессом получения знаний, за счет чего повышается качество его знаний и достигается эффективное управление качеством учебного процесса.

В процессе обучения с помощью технологии уровневого обучения учитель может управлять, контролировать и оценивать уровень знаний каждого ученика, что свидетельствует о высоких возможностях технологии обучения в области экологического образования учащихся.

**УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ НЕПРЕРЫВНОГО
ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ
Н. Маннапова, М. Таирова, Д. Д. Шарипова**

Здоровьесберегающее образование на каждом этапе непрерывного образования предполагает, с одной стороны, приобретение знаний о влиянии учебных нагрузок на состояние здоровья, работоспособность и долголетие человека, а с другой, - каждый педагог обязан создать здоровьесберегающее пространство в процессе обучения, т. е. условия, отвечающие гигиеническим требованиям пребывания учащихся в классных помещениях, в рекреациях и других местах, где осуществляется учебный процесс или отдых учащихся. Выполнение этих требований должно осуществляться учителями начальных и старших классов, как на протяжении учебного процесса, так и во время внеклассной деятельности.

В процессе учебно-воспитательной работы, в т.ч. валеологического воспитания, учителя должны сформировать у учащихся потребность в здоровом образе жизни. Следует отметить, что работа в этом направлении должна начинаться с младшего дошкольного возраста и продолжаться на всех уровнях общего и профессионального образования. Это, в свою очередь, диктует необходимость обеспечения соответствующей современным требованиям валеологической подготовки студентов.

Изучение накопленного опыта в этом направлении свидетельствует о том, что в образовательных учреждениях различных ступеней непрерывного образования активно внедряются образовательные и оздоровительные программы, направленные на повышение валеологической грамотности, что способствует формированию у обучающихся стремления к здоровому образу жизни. Так, в дошкольных учреждениях внедрена «Азбука здоровья», в которой для воспитателей и родителей даются сведения о том, какие знания по санитарии, гигиене и охране здоровья должны получить дети дошкольного возраста на каждом этапе их развития, какие умения и навыки они должны выработать с помощью воспитателей и родителей с тем, чтобы заложить основы осознанного и ответственного отношения к сохранению своего здоровья и здоровья окружающих.

Дальнейшее приобретение здоровьесберегающих знаний продолжается на «Уроках здоровья», которые проводятся в I-IV классах общеобразовательной школы, в соответствии с разработанной нами методическими материалами для каждого класса начальной школы (учащийся

получает учебный комплект, включающий 9 основных гигиенических тем, рассчитанных на 17 занятий). При этом каждый учитель должен помочь своим воспитанникам выработать жизненную философию, ориентированную на ответственное отношение к сохранению своего здоровья и стремление к здоровому образу жизни. В интересной и увлекательной форме, с применением новых педагогических технологий, дети знакомятся с основами санитарии и гигиены, с предупреждением вредных привычек, правильным половым воспитанием, психологией взаимоотношений и другими компонентами здорового образа жизни. Аналогично были составлены программы для учащихся V-IX классов «За здоровое поколение» и для учащихся старших классов «Здоровая семья» также рассчитаны на 17 занятий.

Учащиеся академических лицеев и профессиональных колледжей изучают курс «Здоровый образ жизни», а студенты педагогических институтов - будущие проводники здорового образа жизни - проходят курсы «Основы медицинских знаний», «Возрастная физиология и гигиена», «Иммунология», «Основы валеологии», «Научные основы здорового образа жизни» и др.

Вышеуказанные курсы включены в систему непрерывного образования и предполагают, что валеологическое обучение, направленное на формирование здоровьесберегающего мышления и философии здоровья, должно дать устойчивые навыки в этой области. Мы полагаем, что здоровьесберегающее образование должно быть целенаправленным, непрерывным и формировать у обучающихся критическое отношение к негативным факторам, влияющим на физическое, психическое и духовное здоровье.

Таким образом, управление качеством непрерывного здоровьесберегающего образования будет продуктивным и реально осуществимым, если вся эта работа будет осуществляться при участии всех звеньев органов народного образования под постоянным мониторингом результатов проводимой работы.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИЙ КАК ИННОВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. А. Маркелова

Интеграция профессий - это сложный инновационный процесс, в результате которого возникает новая целостная профессиональная структура, иногда объединяющая до 12 специальностей узкого профиля. И это не механическое соединение новых функциональных обязанностей будущего специалиста, а мы имеем дело с процессом формирования нового профессионального поля деятельности человека. Интеграция профессий является базисом многих коренных изменений, которые происходят в современной системе непрерывного профессионального образования. С целью более глубокого понимания содержания процесса интеграции профессий нами была построена понятийная схема научного анализа тех факторов, тенденций и закономерностей, которые определяют необходимость совершенствования профессионального образования выпускников различных типов учебных заведений, учитывающего готовность работников к образованию в течение всей жизни.

Проведенный нами анализ позволил рассмотреть проблему в ее развитии (с учетом имеющихся инноваций и концепций), выявить социально-экономические и иные тенденции, выделить основные социально-педагогические закономерности современной интеграции профессий как одного из условий развития современного непрерывного профессионального образования личности. К таким закономерностям мы отнесли: влияние социально-политических и экономических доктрин государства и общества на институт непрерывного образования, в т.ч. и на нравственное воспитание молодежи, формирование ее менталитета; интеграцию профессий в различных отраслях производства. Особо мы обратили внимание на зависимость интеграции профессий от сложившихся социально-экономических отношений на рынке труда; на зависимость интеграции профессий от разработанности научных основ и конкретных методических рекомендаций, дающих практическим работникам и государственным органам соответствующий научно обоснованный инструментарий; на зависимость интеграции профессий от реальных условий учебного заведения осуществлять такую подготовку. Кроме того, мы выделили основные принципы непрерывного образования, связанные с интеграцией профессий.

К этим принципам, на наш взгляд, можно отнести: (а) принцип учета социальных установок государства на непрерывное формирование личности обучаемых; (б) принцип спроса на такого рода специалистов на внутреннем и международном рынках труда; (в) принцип опережающего уровня профессиональной подготовки будущих специалистов по отношению к требованиям общественного производства; (г) принцип дидактической и профессиональной целесообразности, позволяющей дать обучаемым должный уровень общеобразовательной и профессиональной подготовки; (д) принцип рационального соотношения теоретического и практического обучения в зависимости от уровня интеграции конкретной профессии; принцип выделения и учета профессионально важных психофизиологических качеств личности обучаемых, необходимых для поддержания работником непрерывности своего профессионального образования и др.

Опираясь на данные принципы, мы выделили наиболее значимые социально-экономические, педагогические и иные факторы, которые определяют потребность учащейся молодежи в непрерывном профессиональном образовании, что нашло отражение при разработке учебных программ.

**ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА
КАК УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ ВУЗА**
С. В. Марченко

В документах Правительства Российской Федерации и Министерства образования в качестве стратегической цели информатизации высшей школы провозглашается глобальная рационализация интеллектуальной деятельности за счет использования новых информационных технологий, радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов с современным типом мышления, соответствующим требованиям постиндустриального общества. Для достижения этой цели в обществе должны быть обеспечены массовая компьютерная грамотность и формирование информационной культуры путем индивидуализации профессионального юридического образования. Наряду со стратегической целью, определены и частные цели информатизации высшего образования. К ним, в частности, относятся: (а) подготовка обучающихся к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях жизнедеятельности в условиях информационного общества; (б) увеличение степени доступности образования за счет развития средств телекоммуникаций и системы дистанционного обучения; (в) интеграция национальной системы образования в научную, производственную, социально-общественную и культурную инфраструктуру мирового сообщества.

Процесс информатизации высшего образования в России проходит низкими темпами. Это связано с тем, что: во-первых, в вузах отсутствует единая методология проектирования и внедрения в педагогическую практику информационных средств обучения; во-вторых, разработка научно-педагогических основ информатизации не поспевает за развитием компьютерной техники и программно-аппаратных средств; в-третьих, применение информационных средств не ориентировано на создание целостных дидактических комплексов, позволяющих на информационном уровне всесторонне обеспечить учебный процесс; в-четвертых, обучение не связано единым замыслом в рамках технологического подхода, а направлено на достижение «узких» учебных целей - ускорение процесса усвоения учебного материала, «натаскивание» по узким темам, демонстрация трудновоспринимаемых процессов; в-пятых, слабо развита координация и кооперация вузов различных министерств и ведомств для разработки программного и методического обеспечения процесса

информатизации; в-шестых, профессорско-преподавательский состав недостаточно подготовлен к использованию в вузах современных информационных средств; в-седьмых, разнотипностью и недостаточным количеством компьютерной техники, поступающей в вузы. Все это приводит к разрыву между потенциальными и реальными возможностями информатизации учебного процесса в вузе.

Из сказанного вполне правомерно делается вывод о наличии объективно сложившегося противоречия между необходимостью информатизации учебного процесса в высшей школе на основе применения современных информационных технологий обучения и возможностью их реализации в рамках используемых сегодня традиционных моделей обучения.

В нашем докладе мы остановимся только на одной проблеме информатизации высшего образования, решение которой имеет, по мнению автора, важное значение для дальнейшего совершенствования качества профессиональной подготовки специалистов. Это проблема информационно-технологического обеспечения учебного процесса.

Сегодня, когда в качестве важнейшей стратегической задачи развития высшей школы рассматривается формирование новой парадигмы образования, уже не достаточно ориентироваться только на традиционные виды обеспечения учебного процесса. На наш взгляд, требуется принципиально новый подход к их реализации. Решение проблемы видится на пути использования в учебном процессе вуза нового вида обеспечения - информационно-технологического. Базой для этого является известная в педагогике закономерность - дидактического единства содержательной и процессуальных сторон обучения, которая свидетельствует как о невозможности реализации содержания учебной дисциплины вне дидактического процесса, так и невозможности осуществления самого процесса без реализации конкретного содержания. Предлагаемый вид обеспечения представляет собой педагогическую систему, включающую в себя две самостоятельные и, в то же время, взаимосвязанные и взаимодополняющие друг друга составляющие - информационную и технологическую.

Первую из названных составляющих, обеспечивающую содержательный аспект подготовки специалиста, целесообразно рассматривать в контексте решения задачи полного и адекватного предоставления обучающемуся и педагогу учебной информации, способствующей достижению поставленных дидактических целей. В качестве информационной составляющей предлагается рассматривать применение дидактического

комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины. Названный комплекс представляет собой систему, в которую, с целью создания условий для педагогически активного информационного взаимодействия между преподавателем и обучающимися, интегрируются прикладные педагогические программные продукты, базы данных, а также совокупность других дидактических средств и методических материалов. Таким образом, речь идет о создании своеобразной базы знаний в соответствующей предметной области на электронных носителях. Так, в состав дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины «Информатика», который применяется при подготовке будущих специалистов в Санкт-Петербургской юридической академии, включены: гипертекстовый вариант рабочей программы дисциплины, компьютеризированный учебник, информационно-справочная система, автоматизированная система оценки и контроля знаний обучающихся на основе деловых компьютерных игр и компьютерных тестов. Среди преимуществ использования подобных комплексов целесообразно выделить следующие: (1) названные дидактические комплексы проектируются и создаются как целостные системы педагогических программных средств, интегрированных с целью сбора, организации, хранения, обработки, передачи и представления учебной информации их пользователям; (2) все элементы дидактических комплексов взаимосвязаны между собой, имеют единую информационную основу и программно-аппаратную среду; (3) изначально при проектировании дидактических комплексов предусматривается возможность их использования как в локальных и распределенных компьютерных сетях вуза, так и при дистанционной форме обучения. Таким образом, решается вопрос об их поддержке имеющимися в учебном заведении информационными и телекоммуникационными средствами.

В качестве второй составляющей, обеспечивающей процессуальную сторону подготовки специалиста в вузе, предлагается рассматривать технологическое обеспечение, которое реализуется на основе применения в учебном процессе современных технологий обучения. Среди особенностей проектирования и разработки технологии обучения в рамках информационно-технологического обеспечения учебного процесса можно указать следующие: во-первых, в данном случае технология обучения выполняет связующую функцию, то есть является как бы стержнем, вокруг которого формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию преподавателя и обучающихся; во-вторых, при проектировании технологии обучения

педагогом изначально, в соответствии с целями и содержанием обучения, решаемыми задачами и используемыми методами, определяются структура и содержание дидактического комплекса.

Таким образом, информационно-технологическое обеспечение технологии обучения рассматривается не только как процесс или результат его проектирования (описание, модель), но и как специфическое средство, своеобразный «инструмент» в руках педагога, позволяющий ему организовать учебный процесс на технологическом уровне. Реализация описанного подхода при изучении ряда учебных дисциплин в Санкт-Петербургской юридической академии позволяет сделать вывод о том, что данный вид обеспечения в условиях информатизации высшей школы является перспективным и может быть рекомендован в качестве основы для организации учебного процесса в вузах России. Об этом убедительно свидетельствуют результаты экспериментального обучения, проведенного в 2003-2007 гг. в Санкт-Петербургской юридической академии.

Описанный выше подход к решению одной из проблем информатизации обучения в высшей школе позволит существенно повысить качество подготовки специалистов гражданско-правовой специализации.

ПОСЛЕВУЗОВСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ ЕГО РАЗВИТИЯ

А. В. Матиевская

Целью послевузовского профессионального образования является подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников с высшим образованием и научно-педагогических работников высшей квалификации. Подготовка таких кадров формирует интеллектуальную, культурную и научно-техническую элиту, осуществляющую функции политического и экономического управления, а, следовательно, определяющую уровень общественного развития, материальной и духовной культуры страны.

Основной формой подготовки научно-педагогических и научных кадров, повышения уровня научной, педагогической квалификации выступает аспирантура. Она является не только ступенью послевузовского образования, но и составной частью единой системы непрерывного образования.

В настоящее время, к сожалению, наблюдается заметное падение качества и престижа на всех уровнях образования - от средней школы до аспирантуры. Вся система послевузовского профессионального образования, в т.ч. и аспирантура, находятся в ситуации постепенно нарастающего кризиса и нуждаются в коренных преобразованиях и серьезной модернизации. Вступление в силу ряда нормативных правовых документов, определяющих условия функционирования системы послевузовского профессионального образования (Трудовой кодекс РФ, Положение о порядке присуждения ученых степеней и др.), также предполагает совершенствование правового обеспечения данной сферы образования, в частности, пересмотра действующего Положения о подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования.

Обучение в аспирантуре сегодня приобретает массовый характер, который, к сожалению, не всегда является показателем качества образования. Такое положение обусловлено множеством причин. Так, одна из них заключается в том, что большинство лиц, поступающих в аспирантуру, имеют все меньшую мотивацию к научным исследованиям и научному труду. А в качестве мотивов поступления в аспирантуру чаще всего выступают: оттягивание момента послевузовского трудоустройства; для иногородних - возможность проживания в городе; для юношей - отсрочка от службы в армии и другие причины. Если несколько десятиле-

тий назад аспирантами становились выпускники, проявившие способность к самообразованию и склонность к научно-исследовательской работе, то теперь для многих из них аспирантура, и открывающиеся за ней перспективы, утратили привлекательность. Лучшие выпускники идут на высокооплачиваемые должности в коммерческие организации, часть уезжает за границу. При увеличении планового набора в аспирантуре оказываются не только те, кто хочет и может дальше учиться, а почти все желающие.

Другая причина - кадровая. Аспирантура - это прежде всего научный руководитель, лаборатории, материальная база, доступ к информационным источникам. Еще одна проблема связана с тем, что значительное увеличение числа аспирантов не сопровождается численным и качественным ростом корпуса научных руководителей. Кроме того, наблюдается сужение экспериментальной базы и сокращение объемов научных исследований, что ведет к снижению качества кандидатских диссертаций, проявлению профессиональной некомпетентности в научной и педагогической деятельности. Невостребованность профессионалов высокого уровня, неадекватная оплата интеллектуального труда и ряд других причин снижают мотивацию молодежи к научной и научно-педагогической деятельности, что, в конечном, итоге ведет к снижению качества аспирантской подготовки.

Углубление профессиональной подготовки обучающихся в системе послевузовского образования на базе регулярного обучения, формирование мировоззрения их как носителей новых научных подходов и концепций в будущей профессиональной деятельности возможно лишь при наличии преемственности между содержанием основных образовательных программ высшего и послевузовского профессионального образования.

В настоящее время выпускники высшей школы, освоившие основные образовательные программы, по-разному подготовлены к продолжению обучения в аспирантуре. Переход на двухуровневую систему образования, сохранение в некоторых вузах специалитета требуют пересмотра аспирантской подготовки, поскольку сохраняется единый срок обучения в аспирантуре.

Для расширения профессиональных возможностей выпускника высшего учебного заведения и подготовки высококвалифицированных специалистов необходимо развивать систему дополнительных квалификаций в вузах. К настоящему времени введены в действие ряд положений, устанавливающих государственные требования к минимуму содержа-

ния и уровню профессиональной подготовки лиц для получения дополнительной квалификации; среди них: «Преподаватель высшей школы», «Переводчик в сфере профессиональных коммуникаций», «Патентовед» и др.

Таким образом, качественное образование, наличие условий для проведения научных исследований, возможность освоения дополнительных квалификаций, достойная оплата, высокий авторитет научного работника в обществе, быстрый профессиональный и должностной рост - все эти и некоторые другие условия могут сделать систему послевузовского профессионального образования успешной. А для этого необходимо определить стратегию развития послевузовского профессионального образования, пересмотреть структуру и содержание основных программ подготовки аспирантов, разработать новые подходы к определению эффективности аспирантуры, что, следовательно, будет способствовать повышению качества образования.

ЖИЗНЕННАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ЕЕ СТРЕМЛЕНИЯ К НЕПРЕРЫВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

А. С. Мищенко

В современных условиях нарастает тенденция, которая связана с особой дихотомией жизненных установок людей («Иметь» или «Быть»), В этой связи в начале своего доклада мы сформулируем следующую гипотезу: предположили, что такого рода дихотомичные жизненные установки индивидов, как субъектов современного общества, непосредственно влияют на их стремление к непрерывному образованию. Для этого на первом этапе анализа определим сущность жизненных принципов личности «Иметь» и «Быть».

Как мы полагаем, в условиях доминирования в культуре общества жизненного устремления индивидов «Иметь», реализуется особая социальная архитектура человеческих отношений, при которой они предстают в форме предметно-вещных взаимодействий граждан, а сами элементы образования понимаются как некоторое разнообразие товарно-денежного мира, которое можно присвоить, находясь в рамках конкретного социума. При распространении в обществе такой личностной экзистенции ей начинает подчиняться все, даже культура и ее достижения.

Когда людьми в основу понимания механизмов своего развития и воспроизводства в процессе непрерывного образования кладется противоположный принцип жизни - «Быть», то их экзистенциальная позиция реализуется уже как выстраивание ими сложной системы отношений между собой в форме особых глубинных, личностных взаимодействий общения (а не поверхностной коммуникации). Содержание своей экзистенциальной позиции в данном случае учащиеся рассматривают по преимуществу как богатство и разнообразие самих человеческих индивидов, а не вещей.

Экзистенциальные, жизненные позиции индивида «Иметь» или «Быть» - это не абсолютные противоположности. Они через механизмы общественного производства опосредуют собой сложный процесс взаимодействия «человеческого» и «социального» начала в каждой личности, в каждом субъекте современного гражданского общества. Таким образом, на первом этапе нашего анализа мы предположили, что эти позиции во многом детерминируют социальное качество стремлений личности к непрерывному общему и профессиональному образованию. С одной стороны, они объективно связаны с единой двойственной субстанцией всех социальных, экономических и духовных отношений современного гражданского общества - производительным трудом человека; с другой - с детерминацией конкретного

учащегося совокупностью материальных, социальных и духовных основ общества, которые образуют его онтологически двойственное жизненное содержание.

На втором этапе нашего анализа мы разработали систему личностных, профессиональных и граждански ориентированных показателей жизненных позиций учащихся, которые, по нашей гипотезе, должны определять ценность непрерывного образования среди учащейся молодежи. Вначале мы включили в нее свыше 70 эмпирических индикаторов, характеризовавших учащихся с точки зрения принципов «Иметь» и «Быть», а также с точки зрения триединой парадигмы их образования и воспитания как «Личности - Профессионала - Гражданина». Затем, путем укрупнения позиций, мы выделили 12 обобщающих показателей, интегрально выражавших выше обозначенные индикаторы. Их группировку мы приводим ниже: (а) характеристики учащихся как личности (позитивные и отрицательные черты личности респондентов, их инструментальные и терминальные ценности, показатели социокультурного потенциала свободного времени подростков); (б) характеристики учащихся как профессионала (индикаторы: профессионального выбора, участия в профессиональных конкурсах и состязаниях, профессионально-трудовая мотивация учащихся); (в) характеристики учащихся как граждан российского общества (отношение учащихся: к социальному строю России, к имущественному расслоению нашего общества, к новым русским и современному рабочему классу). Детальный анализ данных факторов позволил на третьем этапе анализа выявить следующие зависимости:

во-первых, наибольшее влияние на жизненные позиции учащихся, с точки зрения дихотомии «Иметь - Быть», во всех срезах (личностном, профессиональном, гражданском) имеет фактор включенности респондентов в систему производительного труда. Данный фактор на 30,0-39,0 % определяет позицию респондентов на шкале «Иметь - Быть». Второй по своей значимости фактор - это гражданская позиция учащихся (28,0-37,0%), третий - это личностные черты респондентов (16,0-27,0%). При этом следует отметить, что проанализированные нами характеристики на 93,0% охватывали общую детерминацию жизненных позиций опрошенных нами учащихся - выпускников профессиональных лицеев;

во-вторых, в самой нацеленности учащихся на непрерывное образование доминируют установки на жизненный принцип «Быть». Так, из проанализированных нами 35 базовых взаимодействий характеристик личности с ее стремлением к непрерывному образованию, взаимосвязи,

имеющие в своей основе установку индивида на принцип «Иметь», составляли 34,3 %, а на принцип «Быть» - соответственно 65,7 %;

в-третьих, в основе инструментального подхода учащихся к своему непрерывному образованию обычно находится их жизненная установка на принцип «Иметь». В основе же установки учащихся на непрерывное образование как самоценное явление - находится жизненный принцип личности «Быть». Причем, когда мы рассматриваем взаимосвязь личностных, профессиональных и гражданских характеристик учащихся с их стремлением к непрерывному образованию как механизму реализации их особой потребности профессионального развития, принцип «Быть» доминирует над принципом «Иметь» по всем 12 обобщающим показателям;

в-четвертых, особый интерес в этой связи представляют те характеристики учащихся, которые позитивно влияют на их стремление к непрерывному образованию с точки зрения жизненного принципа «Быть». К их числу относятся: ценностные установки личности; социокультурно насыщенное свободное время учащихся; профессиональная мотивация респондентов, их социально направленные гражданские позиции; положительное отношение к социально-групповому статусу рабочих как своей возможной профессиональной перспективе.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

(а) система принципов «Иметь - Быть», позволяет провести социологическое исследование глубинных онтологических аспектов формирования культуры непрерывного образования личности. При этом мы исходим из того, что в современных условиях развития экономики неправильно, методологически, прежде всего, противопоставлять, как взаимоисключающие себя, данные жизненные принципы человека как субъекта современной рыночной экономики и гражданского общества. Современные формы общественной организации творчества и обладания конкретными людьми, будучи оторванными друг от друга, негативно влияют на формирование личности (в наших конкретных исторических условиях политического и социально-экономического развития нельзя «Быть», не имея; нельзя «Иметь» без того, чтобы не быть материально представленным в Мире Человека);

(б) в условиях динамичного развития рыночной экономики необходимо создать человеку условия, позволяющие ему реализовывать свои сущностные возможности, быть организатором и подлинным субъектом своей жизни в гражданском обществе, в т.ч. и в области непрерывного общего и профессионального образования. Для этого необходимо снять противоречия между принципами «Иметь» и «Быть» в самой жизни общества

и установках личности. Найти такие общественные формы их синтеза, которые будут способствовать развитию личности человека. Только так, на наш взгляд, можно приблизиться к реализации сущности человеческой культуры вообще и культуры непрерывного общего и профессионального образования личности, в частности.

ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И УКРАИНЕ

В. А. Мясников

Современные реформы образования, проводимые в различных странах мира и направленные на повышение его эффективности и качества, вызваны стремлением повысить конкурентоспособность национальных образовательных систем, стремящихся ответить на вызовы времени. Модернизации образования подвергаются его глобальные цели и задачи, организационные структуры, содержание образования, подходы к разработке образовательных стандартов и учебных программ, формы и методы оценки качества образования, контроль за деятельностью образовательных учреждений, финансирование и управление образованием.

Так главной задачей российской образовательной политики, вытекающей из Концепции модернизации образования на период до 2010г., является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности, соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Модернизация системы образования в Украине, осуществляемая на основе Национальной доктрины, направлена на обеспечение его качества с учетом новейших достижений науки, культуры и социальной практики.

Таким образом, можно констатировать, что повышение качества образования стало главным приоритетом всей образовательной политики в современном мире и соответственно оценка качества становится ключевым средством реализации стратегии обновления образования, главной задачей образовательной политики многих стран мира¹. Реформы систем образования ориентированы сегодня на распространение обучения в течение всей жизни и на преодоление неравного доступа граждан к преимуществам, которые обеспечивает непрерывное образование. Анализ образовательной политики, процессов модернизации образования разных стран дает возможность использования позитивного международного опыта. Об этом говорилось 1-2 июня 2006 г. в Москве на встрече министров образования государств - членов «Группы восьми». Основными вопросами повестки дня встречи стали, прежде всего: развитие образования, соответствующего требованиям инновационной экономики; обеспечение межстрановой сопоставимости профессиональных квалификаций; укрепление роли образования в качестве инс-

¹ См. Новости ОЭСР. Образование, наука, новая экономика. Информационный бюллетень №7(14), август 2005. С. 6

трумента социального развития и социальной сплоченности, в том числе содействие социально-культурной адаптации мигрантов посредством образования. Министры образования в ходе встречи единодушно признали, что в условиях, когда образование становится основой развития инновационного общества, необходимо консолидировать международные усилия по обеспечению качества и доступности образования и подготовки, а также по достаточному и эффективному финансированию развития исследований, человеческого капитала и профессиональных навыков, знаний и компетенций².

Образование должно стать адекватным глобальному инновационному процессу, что предполагает решение целого комплекса проблем, включая достижение всеобщего качественного начального образования, выявление потребностей рынка труда и обеспечение соответствующего им уровня и качества профессионального образования. Для обеспечения качества образования участниками встречи было предложено создание адекватных, прозрачных и подотчетных систем управления образованием, позволяющих, в свою очередь, повысить эффективность государственного финансирования образовательных систем. В качестве еще одной меры, обеспечивающей высокий уровень качества и доступность образования, министры образования выделили все более активное использование информационно-коммуникационных технологий.

Международные исследования накопили значительную и важную сравнительную информацию об обучении и деятельности учащихся при изучении определенных тем и предметов, о программах обучения и т.п. Вся информация соотносится с различиями между странами в их культурных и языковых традициях. Очень важно выделить наличие в странах равных возможностей на получение качественного образования вне зависимости от демографических и экономических факторов. К числу таких факторов относятся: население страны, площадь страны, продолжительность жизни, детская смертность, грамотность взрослого населения, число ежедневных газет, валовой национальный продукт, расходы на образование, безработица и др.

Анализ подходов к оценке качества образования в России и Украине показывает проблемы, которые необходимо решить в процессе модернизации средней школы в ближайшие годы. Однако при их решении необходимо помнить, что внешние обстоятельства оказывают на школу большее влияние, чем сама школа. Этот вывод также получен в рамках международ-

² См. Вестник международных организаций. № 5. 2006

ных исследований. Ни в одном международном исследовании не выделено ни одного фактора, связанного с содержанием образования или методикой обучения, который бы оказывал одинаковое влияние на результаты обучения во всех странах. Наоборот, итоги анализа убедительно свидетельствуют о том, что социально-экономические условия и культурные традиции стран могут оказывать более сильное влияние на результаты обучения, чем целенаправленная деятельность школы. Система образования в каждой стране является уникальной по характеру взаимодействия различных факторов. Это явление нельзя не учитывать при реформировании образования и определении направлений модернизации.

Оценивание качества образования рассматривается не как констатация состояния образования, а как измерение развития образования. Эффективна не та школа, которая фиксирует уровень учебных достижений без измерений развития каждого учащегося, а та, в которой учебные достижения всех учащихся увеличиваются в течение учебного года вне зависимости от их способностей и уровня первоначальной подготовки. Достижения школы определяются достижениями всех учащихся, а не только успехами отличников. Чем выше уровень развития каждого учащегося, включая учащихся с ограниченными возможностями ментального, физического, социального и другого характера, тем выше и оценка качества образования в школе.

Подходы и практические действия по реформированию и модернизации образования в Украине осуществляются на основе Национальной доктрины развития образования, принятой в 2002 г. Данный документ является системой концептуальных идей и взглядов на стратегию и основные направления развития образования в первой четверти XXI столетия. Согласно Доктрине приоритетными направлениями государственной политики дальнейшего развития образования являются: (а) национальная ориентация образования; (б) формирование национальных и общечеловеческих ценностей; (в) создание для граждан равных возможностей в получении образования; (г) развитие системы непрерывного образования и обучения в течение всей жизни; (д) обеспечение образовательных потребностей национальных меньшинств; (е) органическая связь образования и науки, развитие педагогической и психологической науки, дистанционного образования; (ж) внедрение образовательных инноваций, информационных технологий; (з) интеграция украинского образования в европейское и мировое образовательное пространство.

В соответствии с утвержденной концепцией развития образования РФ на 2006-2010 гг., социально-экономическое развитие страны опреде-

ляется в сфере образования, прежде всего: развитием современной системы непрерывного образования, повышением качества профессионального образования, обеспечением доступности качественного общего образования, повышением инвестиционной привлекательности сферы образования. Модернизация отечественного образования позволит решить следующие задачи, направленные на усиление роли образования в социально-экономическом развитии страны:

приведение содержания образования, технологий обучения и методов оценки качества образования в соответствие с требованиями современного общества;

разработку механизмов управления, адекватных задачам развития системы образования;

создание экономических механизмов, обеспечивающих инвестиционную привлекательность образования.

Аналитический обзор общего и особенного в подходах к оценке качества образования позволяет раскрыть разнообразие прогностических доктрин, концепции, программ, нормативных актов по реформированию образовательных систем в Российской Федерации и Украине. Это обусловлено осознанием важности образования в социально-экономическом развитии, различиями в организационных структурах систем образования, правовых основах, сложившейся в каждой стране практикой и традициями. Разнообразие в сфере образования каждой из стран не носит случайный характер - возможности для его развития зафиксированы в государственных законах и других правовых документах, регламентирующих образовательную политику. Развитие образовательной деятельности происходит на разных уровнях и с различной скоростью. Россия и Украина находятся на пути глубоких преобразований в оценке качества получаемого образования. Исследование общего и особенно в подходах к оценке качества образования показывает определенные сложности сопоставлений результатов стран почти с одинаковыми социокультурными традициями, моделями и стандартами образования.

Основные приоритеты стратегии в образовании на ближайшие 5-10 лет определяются: с одной стороны, сложившейся социально-педагогической ситуацией (в том числе и в образовании), а с другой, - задачами социально-экономического развития стран, в том числе развитием человеческого потенциала как абсолютного приоритета качества жизни, повышения конкурентоспособности России и Украины в современном изменяющемся мире. Стратегия предусматривает разработку и реализацию не только комплекса мер по повышению качества образования и его

оценки, но и задач интеграции стран в международное социально-экономическое, общественно-политическое и социокультурное (образовательное) пространство.

Немаловажную роль в этом играет оценка состояний, проблем и тенденций, сложившихся в сфере образования, трудоустройства, здоровья и других социально-педагогических условий, как внешних (уровень развития общества, демографические и экономические факторы, площадь страны, продолжительность жизни, детская смертность, национальные особенности, валовой национальный продукт, безработица, количество школ, уровень государственных расходов на образование, объем обмена информацией, местоположение школы и ее тип и социоэкономический статус, профессиональная деятельность родителей и уровень их образования, и др.), так и внутренних, собственно педагогических (число учащихся на одного преподавателя, подготовка и уровень педагогических кадров, заработная плата учителей, успеваемость учащихся и уровень их отсева, второгодничество, доступность образования, эффективность управления качеством в образовании, количество компьютеров и возможности пользования Интернетом и др.).

Качество образования - важный элемент человеческого потенциала и применительно к нашему исследованию может рассматриваться в двух аспектах: во-первых, в какой степени современный выпускник школы или вуза по уровню образования готов в ближайшем будущем взять на себя ведущую роль в становлении и развитии экономики, основанной на знаниях; во-вторых, как качественное образование способно помочь выпускникам успешно реализоваться, встроиться в современную жизнь и социально-экономическую действительность³.

По мнению М. С. Антропова, качество, в наиболее общем смысле, чаще всего определяют как соответствие требованиям⁴. В более узком смысле, под качеством определяют соответствие требованиям потребителя. И хотя существует много различных потребителей, речь чаще всего идет о конечных потребителях. В контексте нашего исследования, качество может быть определено в узком смысле, как соответствие, с одной стороны, требованиям обучающихся, и, с другой стороны, как соответствие социально-экономическим требованиям развития экономики. В связи с этим мы рассматривали три основных группы вопросов, отражающих

³ Положение молодежи в России. Аналитический доклад. - М., 2005

⁴ О некоторых подходах к менеджменту качества деятельности организаций образования. В кн. Проблемы и перспективы сотрудничества государств - участников СНГ в формировании единого (общего) образовательного пространства. - М., 2004. С. 164..

Таблица № 1

Показатели	Россия	Украина
Население (млн. чел.), 2003г.	144,6	47,5
Индекс развития человеческого потенциала, 2003г.	0,795	0,766
Индекс уровня образования, 2003г.	0,96	0,95
Ввод мест в дошкольных учреждениях	2041	285
Число школ (тыс.)	67,9	21,4
Численность учащихся (тыс. чел.)	20,9	6743
Ввод ученических мест	61212	9214
Численность учителей (тыс. чел.)	1566	551
Число гимназий	1114	256
Численность гимназистов (тыс. чел.)	848	147,3
Число лицеев	784	258
Численность лицеистов (тыс. чел.)	498,8	86,6
Число средних учебных заведений	2576	658
Численность учащихся в них (тыс. чел.)	2,1	503,7
Численность учащихся этих заведений на 10 тыс. населения	105,7	73,2
Численность вузов	939	313
Число студентов вузов (тыс. чел.)	4,1	1285,4
Число учебных заведений начального профессионального образования	3911	980
Численность учащихся в них (тыс. чел.)	1694	527,7
Совокупный валовой коэффициент числа поступивших в начальные, средние и высшие учебные заведения (%), 2003г.	90	86
Выпуск специалистов (тыс. чел.)	770	263,5
Источники: Статкомитет СНГ; Статистический ежегодник СНГ. - М, 2000; Вестник Содружества, №9-10 (37-38). - 2001; Доклад о развитии человека. - 2005.		

Сравнительный анализ макетов (структуры) образовательных стандартов высшего образования Российской Федерации и Украины на примере инженерного образования показывает много общего: в перечне изучаемых дисциплин; общего количества часов, отводимых на изучение каждой дисциплины; дидактических единиц по каждой дисциплине⁸. Структура учебных планов России и Украины, в основном, совпадает по наличию в ней: общей характеристики специальности; требований

⁸ Батюшко В. И., Федин В.Т. Сравнительный анализ образовательных стандартов республики Беларусь, республики Казахстан, Российской Федерации и Украины по специальностям высшего образования. В кн. Проблемы и перспективы сотрудничества государств - участников СНГ в формировании единого (общего) образовательного пространства. - М., 2004.

к уровню образованности (подготовки) абитуриента и составу вступительных экзаменов; объектов деятельности; задач деятельности; квалификационной характеристики; общих требований к основной образовательной программе; по обязательному минимуму содержания основной образовательной программы (структура учебного плана); требований к общей образованности; требований к образованности по отдельным учебным дисциплинам; требований к уровню подготовки выпускника; требований к итоговой государственной аттестации выпускника (квалификационная аттестация); сроков освоения основной образовательной программы и др.

Важно подчеркнуть, что образовательные стандарты России и Украины нацелены на подготовку специалистов с присвоением профессиональной квалификации по соответствующей специальности. Некоторые положения образовательных стандартов этих стран учитывают местную специфику, однако их нельзя считать принципиальными, они не являются решающими в направлении гармонизации высшего образования в рамках общего образовательного пространства. Это подтверждает проведенный сопоставительный анализ по проекту исследования образовательных стандартов высшего профессионального образования (на материале анализа единиц содержания гуманитарных и социально-экономических дисциплин, имеющих воспитательный потенциал) в республике Беларусь, Российской Федерации и Украины, который показал как расхождение, так и согласование по линиям объема содержания, структуры содержания и по линии ценностно-воспитательного потенциала, заложенного в содержании образования⁹.

Таким образом, складывающаяся в мировом сообществе и пределах постсоветского образовательного пространства тенденция глобализации образования, приведения к единству архитектуры образовательных систем, что отмечается, в частности, в тексте Болонской декларации, предполагает выработку общего понимания содержания образования, что не может не найти отражения в текстах государственных образовательных стандартов вузов стран, входящих в СНГ.

Следующий вопрос - *равенство доступа к образованию*, которое можно рассматривать в нескольких аспектах. Во-первых, как возможность получить образование, т. е. обучаться в учебном заведении того

⁹ Зимняя И. А., Лаптева М. Д. Совместимость содержания образовательных областей текстов ГОС ВПО стран СНГ. В кн. Проблемы и перспективы сотрудничества государств - участников СНГ в формировании единого (общего) образовательного пространства. - М., 2004.

или иного уровня, в не зависимости от пола, социально-экономического положения, места проживания. И, во-вторых, как равенство доступа к образованию определенного качества. То есть качественного образования, которое относится в первую очередь к уровню общего и начального профессионального образования, поскольку дифференциация более высоких ступеней профессионального образования - третичного образования (по международной классификации - по уровню и качеству) в определенной степени задается требованиями экономики и индивидуальными потребностями и способностями потребителей образовательных услуг. В нашем случае при отсутствии надежных данных о качестве образования (мы только еще исследуем различные подходы к его оценке) в России и Украине равенство доступа к образованию, как составной части его качества, можно оценивать по степени дифференциации ресурсного обеспечения и, в первую очередь, финансирования системы общего среднего и начального профессионального образования. Так, государственные расходы на образование в 2002 г. в % от ВВП составляли в России 3,8%, Украине - 5,4%¹⁰.

Рассматривая вопрос доступа к образованию в первом значении, т. е. как возможность обучаться в учебных заведениях определенной ступени, можно отметить следующее. Проблема равенства доступа к образованию по тендерному признаку в России и Украине (в целом по стране) практически отсутствует - и девушки и юноши в равной степени получают образование, причем девушки даже опережают юношей и по показателю охвата образованием и по уровню полученного образования. Наиболее сложного рассмотрения требует вопрос равенства доступа к образованию по территориальному основанию, которое является актуальным и для России и для Украины. При этом необходимо рассматривать: (а) доступность общего среднего образования в городской и сельской местности; (б) возможность получения дополнительных образовательных услуг - образования повышенного уровня, профильного образования на определенной территории; (в) возможность получения профессионального образования в пределах мест проживания.

Последнее представляется достаточно важным, поскольку расходы, связанные с проживанием учащихся в отрыве от семьи (в общежитии или на квартире), и расходы на проезд для обучения в других городах часто выступают в качестве ограничения доступа к профессиональному образованию для учащихся и студентов из низкодходных семей, наряду

¹⁰Доклад о развитии человека 2005. Изд-во «Весь мир», 2005.

с расширением сферы платного профессионального образования. Доступность полного среднего образования для молодого поколения в городской и сельской местности характеризуется коэффициентом охвата, т. е. отношением численности молодых людей в возрасте 16-17 лет, обучающихся в 10-11 (12) классах, к общей численности населения этого возраста. Так, по данным аналитического доклада о положении молодежи в России - чем выше уровень экономического развития региона по показателю внутреннего регионального продукта на душу населения, тем выше и охват этим образованием населения соответствующего возраста¹¹.

Важный аспект проблемы равенства доступа к образованию - дифференциация ресурсного, в первую очередь, финансового обеспечения учебных заведений. Данный подход, достаточно распространенный в практике сопоставительных исследований образовательных систем, предполагает, что равенство ресурсного обеспечения учебных заведений обеспечивает равенство уровня (качества) образования, а дифференциация ресурсного обеспечения характеризует степень равенства доступа к образованию определенного качества.

Международные исследования качества образования не позволяют оценить межрегиональные различия в результатах обучения, т. е. сав3456W (p35

населения; (б) обеспечить доступ к дошкольному образованию детей из малообеспеченных семей и детей, проживающих в сельской местности; (в) выровнять финансирование и доступность образования между регионами и в пределах регионов; (г) обновить содержание образования в направлении развития навыков и умений, практического применения знаний; (д) переориентировать систему профессионального образования на требования современной экономики и рынка труда¹².

При отсутствии национальной системы тестирования - единственные данные, позволяющие анализировать дифференциацию качества образования - это результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ). Являясь массовым, независимым и одинаковым для всех способом оценки знаний учащихся, ЕГЭ позволяет достаточно достоверно выявить общие тенденции и закономерности.

Таким образом, качество образования может быть оценено только косвенно - через показатели динамики социально-экономического развития, роста доходов граждан, зависимости трудоустройства от полученного образования, международный авторитет системы образования, в частности, привлекательности профессионального образования страны для граждан других государств, как независимую косвенную оценку качества профессионального образования. Самостоятельное развитие образовательных систем России и Украины в условиях нового тысячелетия, влияния глобальных изменений на все сферы общественной жизни обуславливают необходимость анализа путей реформирования образования, отвечающего требованиям новой эпохи. Именно поэтому в этих странах в соответствии с государственными документами обобщающего характера осуществляется деятельность по разработке подходов к оценке качества образования¹³.

Рассмотрение комплекса вопросов, характеризующих общее и особенное в подходах к оценке качества образования позволяет сделать ряд выводов:

первый, основные показатели, характеризующие в той или иной мере, качество образования (цели образования, право на образование и его доступность, индекс уровня развития образования, охват образованием всех слоев населения, индекс развития человеческого потенциала, ценности учителя и ученика в России и Украине) близки друг другу, явля-

¹²Программа развития ООН в Российской Федерации. Международный опыт и знания на благо каждой страны. Доклад о развитии человеческого потенциала в РФ за 2005г.; «Россия в 2015 году: цели и приоритеты развития». ПРООН, 2005, www.undp.ru.

"Цели развития тысячелетия в контексте России: от экономического роста к устойчивому социальному развитию, основанному на правах человека, 2005.

ются общим основанием для дальнейшей разработки подходов к оценке качества образования и по относительной величине вполне сопоставимы с показателями в отношении сверстников в развитых странах;

во-вторых, однако, и в сфере образования, и в сфере занятости и трудоустройства наблюдаются особенности каждой страны, характеризующие (отражающие) неравенство уровня социально-экономического развития этих стран. Результатом проявления этого «особенного» может стать дальнейшее углубление различий в доступе к качественному образованию, если будет углубляться дифференциация по доходам на душу населения (ВВП на душу населения в 2003 г. в долларах США составлял в России - 3018, в Украине - 1024);

в-третьих, в сфере образования этих стран наблюдаются особенности каждой в доступности общего образования повышенного уровня и высшего профессионального образования. Это объясняется неравномерностью размещения учебных заведений не только в городах, но и сельской местности;

в-четвертых, анализ качества образования и трудоустройство молодых людей показывают, что имеют место различия в структуре выпуска по ступеням образования и в содержании образования (общего и профессионального) требованиям рынка труда и социализации молодого поколения. Хотя этот показатель является скорее общим, чем особенным для каждой страны. В обеих странах широкое распространение получило: трудоустройство не по специальности; занятие молодыми выпускниками рабочих мест, не требующих столь высокого уровня образования; отказ от работы как результат завышенных ожиданий и самооценки. Но при этом молодежь на рынке труда в этих странах выступает в качестве наиболее мобильной части населения, характеризующейся относительно более высокой скоростью адаптации к требованиям рынка. Поэтому можно утверждать, что в настоящее время возможности трудоустройства у молодежи не меньше, если не больше, чем у лиц средних и старших возрастов, даже несмотря на отсутствие у молодых людей опыта работы;

в-пятых, при выявлении подходов к оценке качества образования в России и Украине высветилась проблема отсутствия многих данных, иными словами общего знаменателя, необходимого для анализа оценки достижений учащихся и студентов в получении качественных знаний. В связи с отсутствием регулярного тестирования оценки эффективности учебных программ, представляется целесообразным формирование системы мониторинга ключевых показателей - индикаторов в сфере образования, занятости, трудоустройства выпускников школ и других учебных заведений в каждой из стран.

ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ВЕДУЩИЕ ОРИЕНТИРЫ СТРАТЕГИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Л. Г. Набиуллин

Ценности как стержень духовной культуры людей всегда составляли основу стратегии в области образования. В систему ценностей общества и личности во все времена привносились новые компоненты. Определенное ускорение этот процесс получил со второй половины прошлого столетия. Эти новые компоненты связаны не только с духовными ценностями, которые всегда выступали в роли непреходящих стимулов человеческой жизнедеятельности, но и с формированием новых аксиологических аспектов, определяющих стратегии современного развития отечественного непрерывного образования. Таким образом, они превратились в программные ориентиры стратегии развития непрерывного образования.

Это связано с тем, что в современных условиях новое качественное значение приобрела проблема формирования профессиональных ценностей будущих специалистов, где стержнем их непрерывного образования становится освоение ими различных профессий. Проведенные нами в последние годы эксперименты показывают, что педагогическая практика в лучших профессиональных лицеях ориентируется на интеграцию прогрессивных систем образования, которые, составляя основу учебно-воспитательных процессов, способствуют непрерывному общему и специальному профессиональному развитию обучающихся.

Система ценностей личности динамична в историческом плане. Ее динамизм проистекает из развития трудовой и производственной деятельности. В этой связи, когда мы размышляем о непрерывном образовании молодежи, на первый план выступает всё то, что, прежде всего, расширяет наши представления о непрерывном социальном и профессиональном развитии человека. Приоритетными здесь становятся мотивы его самореализации, духовных интересов, идеалов и свободы личности, которые, так или иначе, реализуются в профессиональной деятельности.

Наши исследования показали, что указанные выше мотивы глубоко захватывают внутренний мир учащихся профессиональных училищ и лицеев, структуру их самосознания и сферу потребностей. Аналогичный рост можно проследить и в современной науке, промышленности, политике. Поэтому ценностные ориентации учащейся молодежи, вовле-

ченной в сферу начального и среднего профессионального образования, можно рассматривать как базовый компонент стратегии формирования ее непрерывного образования в течение всей жизни.

Механизм взаимодействия ценностных ориентации личности и ее непрерывного образования, на наш взгляд, включает в себя два аспекта: во-первых, - это интеграция в сознании учащихся системы духовных ценностей общества (ей предшествует их «рациональный анализ» и осмысление в духе конкретно-исторического контекста времени данного общества); во-вторых, - это приобщение подрастающего поколения к системе ценностей, которая сложилась в обществе, через содержание его непрерывного общего и профессионального образования, посредством соответствующих методов и организационных форм педагогического процесса, охватывающего различные ступени учебной практики молодежи. Всё вышесказанное, как нам кажется, позволяет смоделировать работу педагогических кадров, которая может способствовать непрерывному образованию молодежи по следующим трем направлениям:

первое - обобщение творческого опыта передовых педагогов и воспитателей, связанного с формированием ценностных ориентаций различных категорий учащейся молодежи, что можно рассматривать в качестве основ формирования и развития той группы ценностных ориентаций личности, которые повышают эффективность ее непрерывного образования;

второе - обоснование и проверка практикой значимости ценностных ориентаций личности при разработке педагогических алгоритмов, обеспечивающих реформационные процессы в сфере непрерывного образования и воспитания учащейся молодежи;

третье - проектирование новых педагогических (в частности, социально-профессиональных) систем формирования ценностных ориентаций учащейся молодежи, способствующих ее интеграции в современное гражданское общество, одним из элементов которого выступает непрерывное образование его субъектов.

Однако, как показывают наши эксперименты в учебных заведениях начального и среднего профессионального образования, при использовании вышеназванных направлений совершенствования педагогических процессов возникает определенное противоречие между провозглашаемыми установками на развитие свободной, творческой личности и существующей в обществе системой социально-профессиональных ценностей. Это обусловлено, прежде всего, низким качеством подготовки специалистов в профессиональных учебных заведениях, несфор-

мированности у них психологической установки на собственное непрерывное профессиональное образование. Поэтому чрезвычайно важно в современных условиях по-новому осмыслить проблемы, связанные с проектированием (как специфической формой педагогической практики) социально-профессиональной системы формирования профессиональных ценностей учащихся. Она должна нацелить педагогов на такое совершенствование учебной и воспитательной работы, при которой раскроются новые возможности учащихся в сфере непрерывного общего и профессионального образования. Это даст возможность выпускникам и молодым специалистам быть реальными субъектами гражданского общества в течение всей своей жизни.

МЕХАНИЗМЫ УПРАВЛЕНИЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

У.Н. Нишаналиев

Непрерывное образование выступает важным фактором повышения конкурентоспособности специалистов на рынке труда. В процессе обучения учащиеся осваивают необходимые научные, технико-технологические и организационно-экономические знания будущей сферы своей трудовой деятельности. Это достигается путем реализации политехнического принципа в обучении, предусматривающего реализацию горизонтальных и вертикальных интеграционных процессов на основе их иерархической модели.

Политехническое образование - это целостная система, включающая средства, способы и формы приобретения, углубления и расширения общего образования и профессиональной компетентности. Взаимосвязь входящих в нее компонентов, их взаимная субординация по уровням, их координации по направленности и назначению обеспечения отношений взаимодействия между ними, превращает эту совокупность в единую систему перманентного развития личности каждого человека. Непрерывное образование как парадигма образовательной системы задается самой природой и сущностью педагогической деятельности. Горизонтальные и вертикальные интеграционные процессы являются вечными ориентирами управления устойчивым развитием непрерывного образования.

Под иерархической моделью интеграционных процессов непрерывного образования мы понимаем реализацию интеграционных процессов по горизонтали, т.е. на каждой ступени образовательной пирамиды и по вертикали, что обеспечивает устойчивое развитие непрерывного образования.

Таким образом, эффективность педагогической деятельности обеспечивается тотальным менеджментом непрерывного образования. В совокупности факторов, определяющих качество и конкурентоспособность специалистов, наиболее действенным являются: усиление в учебном процессе аспектов непрерывного развития личности обучающихся; индивидуализация обучения на основе модульной и кредитной систем обучения; выбором критериальных определителей поэтапного формирования знаний, умений и навыков, способствующих эффективному управлению устойчивым развитием непрерывного образования.

О РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СИСТЕМ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.М.Новиков

В различные исторические периоды развития цивилизации имели место разные типы основных форм организации деятельности, которые в современной литературе получили название «организационной культуры»: традиционная организационная культура (ранние этапы развития человечества); корпоративно-ремесленная культура (средневековье); профессиональный (научный) тип организационной культуры (с XVII в. до середины XX в.); современный проектно-технологический тип. Типы организационных культур, естественно, непосредственно отражались и в методических системах обучения (под методической системой обучения понимается общая направленность обучения): в филогенетическом развитии, т.е. в логике исторического развития человечества; в онтогенетическом развитии, т.е. в русле индивидуального развития каждого отдельного человека, что непосредственно имеет отношение к теории непрерывного образования. Рассмотрим этот вопрос подробнее.

Если, например, целью обучения является усвоение фактов или описание явлений, то ведущим психологическим механизмом будет ассоциация, а основными видами деятельности - восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Соответствующими методами обучения выступают изложение, чтение, воспроизводящая беседа, просмотр иллюстраций. В совокупности получается методическая система объяснительно-иллюстративного, воспроизводящего обучения.

Если ведущей целью обучения определено развитие творчества, самостоятельности обучающегося, то основными психологическими механизмами обучения становятся механизмы творческой деятельности (предвидение, прогнозирование, выдвижение и проверка гипотез, перебор альтернатив, мысленное моделирование, интуитивное обоснование и др.). Средствами такого обучения служат выдвижение и анализ проблем, анализ нестандартных задач и ситуаций, творческая дискуссия и т.п. Возникает совершенно иная система - методическая система проблемного, поискового обучения. В методической системе методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора конкретных методов и сделать ее более целостной, гармоничной.

Рассмотрим известные методические системы в их исторической последовательности.

1. Репродуктивное обучение относится к традиционному типу организационной культуры - исторически первый вид обучения, проводимый по формуле «делай, как я» и связанный с воспроизведением, репродуцированием образцов деятельности. Его элементы, основанные на подражании, играют определенную роль в развитии памяти, развитии способности к воспроизведению, особенно в раннем возрасте. К этой системе можно отнести и *метод приучения* - метод формирования привычек, в первую очередь, у детей раннего возраста: гигиенических, правил общения с людьми и т.д. Но репродуктивное обучение имеет место и в более старших возрастах в тех случаях, когда необходимо освоить какие-то конкретные действия, не требующие «никакой науки». Например, известно, что гвозди забивают молотком на протяжении всей истории с тех пор, как появились гвоздь и молоток.

2. Догматическое обучение соответствует ремесленному типу организационной культуры. Сложившийся в средневековье вид церковно-религиозного обучения через слушание, чтение, механическое запоминание и дословное воспроизведение текста. В настоящее время догматическое обучение имеет место при запоминании фактов, заучивании текстов, когда их осмысление не является обязательным. Элементы такого обучения используются при заучивании фактов, имен, дат, формул без вывода, иностранных слов, некоторых символов. Конечно, элементы осмысления, установления ассоциативных связей неизбежно присутствуют, но основное внимание уделяется заучиванию, точному воспроизведению. Близкими к догматическому обучению являются и некоторые современные методические системы: гипнопедии (обучение во сне), релаксопедии (обучение в состоянии расслабления, освобождение от сковывающих условностей) и суггестопедии (обучение с помощью внушения).

Следующие методические системы будут относиться к научному типу организационной культуры: сообщающее (информационно-иллюстративное, репродуктивное) обучение, развивающее обучение, программированное обучение.

3. Сообщающее обучение (информационно-иллюстративное, репродуктивное). Довольно часто ревнители новых систем и методов критикуют систему традиционного обучения. Но, как и всякая система обучения, сообщающее обучение имеет специфические цели, содержание, методы. Ряд задач обучения весьма успешно решается именно с его помощью. Основная цель сообщающего обучения - формирование зна-

ний, передаваемых в готовом виде: фактов, оценок, законов, принципов, способов деятельности в типичных ситуациях. Средствами такой передачи, а точнее, усвоения через деятельность информации и готовых образцов служат рассказ, объяснение, чтение текстов, демонстрации и иллюстрации, упражнения, решение типовых задач. На этой основе становится возможным в сжатом, концентрированном виде передавать большой объем накопленного человечеством опыта. Сообщающее обучение располагает и немалыми развивающими возможностями. Оно эффективно способствует развитию восприятия, памяти, воссоздающего воображения, эмоциональной сферы, репродуктивного мышления, исполнительской деятельности. В то же время возможности сообщающего обучения, в том числе развивающие, ограничены: информационная емкость лучших образцов сообщающего обучения близка к насыщению, а объем информации, подлежащий усвоению обучающимися, постоянно растет. Сообщающее обучение ориентировано, в основном, на некоего «усредненного» обучающегося и недостаточно способствует индивидуализации обучения; оно лишь в минимальной степени способствует развитию инициативы, творческой активности личности. К разновидности сообщающего обучения можно отнести, так называемое медиаобучение (просмотр телепередач, кино- и телефильмов, прослушивание радиопрограмм и т.д.). Сегодня практически любой обучающийся по этим каналам получает огромный объем информации. Но так называемая «визуальная педагогика» отличается тем, что обучающийся при этом пассивен - он должен «глотать, что дают».

4. Развивающее обучение (название, естественно, условно - другие методические системы также развивают обучающихся) - методические системы, направленные, в первую очередь, на развитие абстрактного, творческого мышления учащихся. Наибольшую известность получили две системы развивающего обучения: Л. В. Занкова; Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. Обе они детально разработаны для применения в начальной школе.

Система Л. В. Занкова основана на принципах: обучения на высоком уровне трудности, приоритет и ведущая роль теоретических знаний, высокий темп изучения материала.

Система развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова основывается на близких, но несколько иных принципах: дедуктивный способ изучения материала, высокий уровень его абстрагирования, нацеленность на формирование теоретических знаний и теоретического мышления учащихся на основе содержательного анализа, планирования, рефлексии.

5. Программированное обучение. Как известно, суть этой системы обучения заключается в том, что все обучение ведет не педагог непосредственно. Оно осуществляется на основе обучающих программ, реализуемых в двух вариантах: машинном (преимущественно через компьютеры) или безмашинном (программированные учебники, комплекты карт и др.). При составлении программ четко формулируются цели, проводится логическая проработка содержания, выделяются основные понятия, идеи и ведущие логические связи, устраняется описательный и второстепенный материал. Весь материал делится на небольшие, завершенные по смыслу отрезки (шаги, порции), обеспечивается их проработка по заранее составленным рациональным алгоритмам, осуществляется пошаговый контроль, своевременная коррекция, исправление ошибок, если они допущены. В программированном обучении снимаются многие трудности, органически присущие общему обучению. В то же время, программированное обучение целесообразно далеко не на всяком материале. Малопригоден для такого обучения материал эмоционально-образный, описательный, да и любой иной материал, если он по характеру целостный, а дробление затрудняет восприятие и усвоение целостности. Рассматриваемая система обучения менее эффективна в воспитательном плане: во-первых, ввиду того, что ведущие мировоззренческие идеи теряются в общей последовательности строгого (без повторений) изложения информации, и, во-вторых, из-за того, что снижается непосредственное влияние личности педагога. В программированном обучении усиливается индивидуализация, но зато резко снижается, если вообще не ликвидируется, коллективность обучения. Наконец, в этой системе, так же, как и в общающей, слабо развиваются творческая активность и самостоятельность обучающихся.

Следующая группа методических систем относится к *современному проектно-технологическому типу организационной культуры*, поскольку они предполагают организацию учебной деятельности по типу или с элементами *проекта*. В частности, включают нескольких этапов: проектировочную фазу - определение целей, моделирование (например, в проблемном обучении существенным компонентом выступает построение познавательных моделей - гипотез), принятие обучающимся решения, построение программы действий; технологическую (исполнительскую) фазу - реализация программы действий; рефлексивную фазу - контроль, оценка результатов и рефлексия.

6. Проблемное обучение. Для этой 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 в формах проблемных ситуаций. 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; 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 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 сообщающем обучении; для его применения необходим определенный «стартовый» уровень знаний, умений и общего развития обучающихся.

7. Заданная (поисково-исследовательская) система 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.

рот. Сущность заданного обучения состоит в том, чтобы построить обучение как систему задач и разработать средства (предписания, приемы) для того, чтобы, во-первых, помочь учащимся 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 - 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 метод «мозгового штурма», метод синектики, метод инверсии, метод эвристических вопросов и др.

8. Продуктивная (критериально-ориентированная) система обучения. Особенности этой системы в том, что она ориентирована на достижение конечного результата обучения («продукта») по заранее четко установленным критериям. Разные авторы называют эту систему по-разному: продуктивное обучение, критериально-ориентированная система или система полного усвоения.

В традиционном учебном процессе всегда фиксированы параметры условий обучения (одинаковое для всех учебное время, способ предъявления информации и т.д.). Единственное, что остается незафиксированным, - это результаты обучения, которые характеризуются заметным разбросом. Американскими психологами Дж. Керролом и Б. Блумом было предложено сделать постоянным, фиксированным параметром именно результаты обучения. В таком случае, параметры других условий обучения будут меняться ради достижения всеми учащимися заданного результата-критерия.

На основе подхода американских психологов, а также исследований российского ученого В. П. Беспалько была разработана система критериально-ориентированного обучения, которую также называют *системой полного усвоения*, так как ее исходным моментом является установка, что все ученики способны усвоить необходимый учебный материал. Логика построения этой системы следующая: сначала создается полное описание результатов обучения («продукта»). Когда оно принимается, наступает второй этап: полное описание стратегии и тактики формирования

продукта - рассмотрение целей и задач в смысле последовательности, чтобы было понятно, что и в каком объеме делать на каждом этапе. При этом, естественно, необходимо знать, как идет формирование заданных качеств, для чего вводится постоянный мониторинг (наблюдение) и поэтапная диагностика.

9. Система проективного обучения. Автор этой системы Г. Л. Ильин называет ее проективным образованием, но, по сути, это - система обучения. Эта система может быть использована, очевидно, пока что в высшей школе и в образовании взрослых. Но она весьма интересна, оригинальна и имеет, думается, большие перспективы. Центральным звеном проективного обучения является проект - замысел решения проблемы, имеющей для обучающегося профессионально или 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, способом реализации им 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 - работа 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, - пишет Г. Л. Ильин, - то информация - это сведения любого характера, выражающие, чаще всего, мнения говорящих, иногда сомнительной достоверности и, как правило, не совпадающие или 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 студентом личностных знаний, служащих порождению им собственного образа мира и реализации жизненного проекта.

Ю. Система контекстного обучения (А.А.Вербицкий). 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.

11.Имитационная (моделирующая) система обучения. Эту систему чаще всего называют «активным методом обучения». Но это название не отражает ее специфики, так как одно из требований к любому методу - требование активности. Специфика же имитационной системы состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Организация в процессе обучения деятельности обучающихся, адекватной реальной общественной жизни, превращает школу из школы учебы, оторванной от реальности, в школу «жизни», школу деятельности, которая обеспечивает ученикам естественную социализацию, делает их субъектами своей деятельности и всей своей жизни. Ориентация обучающихся в процессе такого «жизненного» обучения в реалиях общественной, научной, культурной, других областей позволяет им видеть перспективы своего жизненного пути и, соответственно, планировать и осознанно осуществлять развитие своих способностей. Строго говоря, методов в моделирующей системе два:

первый метод ориентирован на 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;

второй метод ориентирован на 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 рассматривали выше. И эти игры (организационно-деятельностные, деловые) проводятся указанными выше методами: анализом конкретных ситуаций и решения ситуаций.

Преимуществами имитационной (моделирующей) системы обучения являются: (а) деятельностный характер обучения (вместо вербального), организация коллективной учебной деятельности. В такой деятельности формируются общение, мышление, рефлексия; (б) использование группы (коллектива) как средства развития индивидуальности на основе оперативной самооценки, самоконтроля каждого обучающегося, т.к. коллек-

тивная деятельности предоставляет 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.

12. Информационная система. Последняя из рассматриваемых методических систем - информационная система - располагается как бы обиняком по отношению к типам организационной культуры, поскольку информационное обучение может реализовываться в любой методической системе - от репродуктивного, догматического до проективного. Название «информационная система», естественно, условно, поскольку все другие методы обучения также несут информацию. Термин «информационный» относится не к обучению, а к техническим информационным средствам: компьютерам, телекоммуникационным сетям и т.д. Информационная методическая система охватывает очень широкий класс методов- (а) интерактивные обучающие системы, основанные на мультимедиа, использующие одновременно текст, графику, видео и звук, музыке в интерактивном режиме; (б) гипертекстовые системы обеспечивают возможность переходов по так называемым гиперссылкам, которые представлены в виде специфического оформления текста и/или графического изображения. Одновременно на экране компьютера может быть несколько гиперссылок, и каждая из них определяет свой маршрут «путешествия». В гипертекстовой системе пользователь перемещается по сети узлов, содержимое которых отображается на экране компьютера; (в) использование в целях обучения информационных телекоммуникационных сетей. Глобальная сеть Интернет обеспечивает доступ к гигантским объемам информации, хранящимся в различных уголках планеты. Интернет предоставляет громадные возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, пересылаемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев и т.д.

Таким образом, мы рассмотрели основные типы (методические системы) современного обучения. Однако в «чистом» виде в реальных условиях они не существуют. Это абстрактные модели, полезные для уяснения структуры, характера и возможностей каждого вида обучения. В реальных системах обучения выделенные типы, и соответствующие им методы обучения, применяются в определенных комбинациях, сочетаниях, взаимодополняют друг друга, однако чаще всего какой-то тип остается ведущим, доминирующим, а остальные элементы дополняют и обогащают его.

Теперь подведем некоторые итоги. Каждый из методов и методических систем имеет как свои преимущества, так и свои недостатки. Не существует и, очевидно, и быть не может «универсального метода». Обучение всегда строится на определенной композиции методов с учетом конкретных целей, условий и обстоятельств обучения.

В практике обучения имеют место все методы и методические системы, относящиеся ко всем без исключения историческим типам организационной культуры. В то же время, общей тенденцией в использовании всей совокупности методов обучения в системе непрерывного образования будет то, что применение методов и методических систем, соответствующих более ранним типам организационной культуры (репродуктивное, догматическое обучение и т.д.), будет, очевидно, в перспективе смещаться на все более ранние возрасты обучающихся, уступая место методам и методическим системам, соответствующим более поздним типам организационной культуры. Другая тенденция заключается, очевидно, в том, что с развитием современных методических систем - с одной стороны, с постепенным усилением роли самостоятельной учебной работы обучающихся - с другой стороны, и стремительным совершенствованием средств обучения, в частности, информационных систем - с третьей стороны, деятельность педагога все больше будет смещаться от функций передатчика знаний к функциям развития личности обучающихся, их личностного самоопределения, порождения их личностных смыслов. А поэтому, **все большие требования будут предъявляться к личностным качествам педагога.**

**Статья подготовлена по материалам исследования,
финансируемого проектом РГНФ.**

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. К. Орешкина.

Формирование системы непрерывного образования обуславливает решение совокупности теоретико-методологических проблем, в части которых существенное значение приобретает изменение подходов к педагогическому образованию. Понятие «ценностное отношение» как специфическое образование в структуре педагогической деятельности педагога предполагает актуальность разработки теоретико-методологических основ организации педагогической деятельности по формированию и развитию ценностной сферы личности студента педагогического ВУЗа. С этих позиций, аксиологическая компонента образовательного процесса должна быть направлена на формирование ценностного отношения студента к педагогической деятельности, что связано с психолого-педагогическими проблемами становления внутренней позиции будущего педагога, формирования умения авторефлексии педагогической деятельности как профессионально-личностной ценности, потребности в непрерывном педагогическом образовании. Поэтому систему целенаправленного формирования у студентов ценностного отношения к педагогической деятельности целесообразно рассматривать как средство развития устойчивой внутренней позиции личности в образовательном процессе непрерывного педагогического образования в течение жизни. В качестве методологической основы ценностного отношения к профессиональной педагогической деятельности определены теоретические идеи непрерывного образования. Проблема подготовки педагога, как профессионала, носителя ценностной ориентации, воздействующего на процессы смены ценностных доминант в продвижении личности по ступеням и уровням образования в течение всей жизни, является актуальной практико-ориентированной задачей современного образовательного процесса.

В рамках устойчивого развития преемственности образовательного процесса актуализируется модернизация содержания педагогического образования и разработка образовательных технологий, обусловленных потребностью формирования и развития ценностной сферы личности студента педагогического ВУЗа. Содержательный аспект подготовки к педагогической деятельности должен отражать социально-педагогическую значимость педагогической деятельности, а личностный смысл

целесообразно рассматривать, как формируемое в образовательном процессе психолого-педагогическое состояние личности и как форму связи между будущей педагогической деятельностью и ценностным отношением к ней. Таким образом, определяется актуальность создания условий ценностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности с позиции преемственности образовательного процесса в системе непрерывного педагогического образования.

Целевую направленность образовательного процесса составляет процесс формирования мировоззренческой системы личности в соответствии с общечеловеческими ценностями этапа постиндустриального развития общества. Поскольку педагогическая деятельность является значимым фактором воспроизводства общечеловеческих ценностей, то ее целесообразно рассматривать как системообразующую основу общественной ценности. Важно формирование коммуникативного взаимодействия и межличностного общения в образовательном процессе как основы преемственности его аксиологической функции. Поэтому аксиологический компонент вузовского образовательного процесса должен быть связан с изучением систем ценностей, которые способствуют развитию гуманистической направленности студентов, актуализации значения общечеловеческих ценностей в педагогической деятельности.

В качестве приоритетной задачи образовательного процесса ВУЗа целесообразно определить технологию поэтапного (преемственного) формирования личностного смысла ценностного отношения будущего специалиста к педагогической деятельности. Личностный смысл как сущностная составляющая ценностного отношения к многофункциональной педагогической деятельности в образовательном процессе непрерывного образования, должен формироваться в процессе освоения базового содержания педагогического образования. Наиболее целесообразным представляется проектирование системы педагогического сопровождения учебной практики студентов в рамках личностно-ориентированных проектов и индивидуальных образовательных маршрутов. Это может актуализировать индивидуализацию учебного процесса ВУЗа с позиции аксиологической сущности педагогического образования, развития преемственности в формировании ценностного отношения к педагогической деятельности. В общем виде модель педагогической системы по формированию ценностного отношения к педагогической деятельности может быть представлена проектированием: (а) целей образовательной технологии поэтапного формирования ценностного отношения к педагогической деятельности; (б) базового содержания педагогическо-

го образования; (в) вариативного аксиологически значимого содержания педагогического образования; (г) личностно-ориентированного проекта педагогического сопровождения учебной практики; (д) форм организации образовательного процесса в рамках преемственной связи в ступенях и уровнях педагогического образования.

Таким образом, практическая реализация решения проблемы подготовки студента к профессиональной деятельности обуславливает создание в образовательном процессе ВУЗа системы научного, учебно-методического сопровождения поэтапного формирования ценностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности. Поскольку идеи опережающего непрерывного образования и непрерывности образования в течение жизни представляют сущностную теоретическую и практическую значимость и актуальность, то проблема преемственности образовательных уровней и ступеней имеет комплексный характер.

Формирование новых социально-экономических отношений и гибкого механизма их регулирования обуславливает динамичность и вариативность системы образования. В этой связи в качестве приоритетной задачи представляется важным создание такой структурной организации образовательного процесса, которая может обеспечить удовлетворение многообразных потребностей личности в любом возрасте. В рамках личностно-образовательной парадигмы современного образовательного процесса удовлетворение многообразных потребностей личности обуславливается характером изменения сущности педагогической деятельности в условиях формирования преемственности образовательного процесса непрерывного образования. Важным представляется уровень разработанности теоретических подходов по проектированию педагогических систем высшего педагогического образования как средства развития конкурентоспособности специалиста. Таким образом, целесообразно оптимальное создание условий в образовательном процессе ВУЗа в целях ценностного отношения студента к будущей профессиональной деятельности, формирования у него потребности в непрерывном педагогическом образовании, самореализации и саморазвитии. Образовательный процесс в ВУЗе, с позиции поэтапного формирования ценностного отношения к педагогической деятельности, целесообразно осуществлять в рамках преемственности следующих уровней становления и развития профессиональной культуры: (а) репродуктивный (проектирование действий по образцу педагогической теории); (б) концептуальный (индивидуальная установка ценностного отношения к учебной проектной

и научно-исследовательской деятельности); (в) продуктивный (творческое осмысление ценности педагогической деятельности с позиции ее общественной и личностной значимости); (г) интегративный (принятие модели многофункциональности педагогической деятельности в образовательном процессе непрерывного образования); (д) креативный (творческое моделирование профессиональной деятельности в условиях процесса креатизации образования); (е) конструктивный (осмысление профессиональной деятельности в рамках общечеловеческих ценностей).

С общих позиций проектирование педагогических систем высшего педагогического образования должно осуществляться на основе определения и анализа исходных условий, факторов и характеристик как образовательного процесса ВУЗа, так и целостного видения модели педагогической системы профессионального образования.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПРОЦЕССНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

В. П. Панасюк, Г. В. Шапоренкова

Развитие современных образовательных систем характеризуется все большим проявлением качественных тенденций. Качество образования становится одной из важнейших ценностей, составляющих качества жизни. Требования к качеству образования определяют стратегии развития региональных образовательных систем, сложившихся в России на протяжении длительного периода времени.

Под качеством образования понимается такая совокупность его свойств, которая обуславливает его приспособленность к реализации социальных целей по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств. Данное понятие базируется на основополагающих принципах квалитологии как триединой науки (теория качества, теория оценки качества, теория управления качеством) и согласуется с нормативными положениями международных стандартов качества (ISO серии 9000: 2000). Основополагающим принципом построения и применения современных систем менеджмента качества, зафиксированным в новом поколении стандартов ISO, является принцип процессного подхода. В рамках управления качеством интегрируется целый ряд видов деятельности, процессов, направленных на достижение определенного уровня качества образовательной деятельности и ее результатов. В силу этого, целесообразно выделить понятие «подпроцессы управления качеством». Подпроцессы управления качеством - это операционально-функциональные составляющие управленческого процесса, посредством которых решается комплекс задач по корригированию параметров образовательного процесса, диагностике, контролю и оценке его результатов, определению условий и траекторий его развития.

Данный подход к их определению основывается на следующих положениях: (а) учете цикла управления качеством, начиная от изучения (выявления) потребностей и запросов и заканчивая оценкой и анализом степени их удовлетворения; (б) опоре на ключевые процедуры по управлению качеством, реализуемые субъектами управления различного уровня; (в) признание важности дуального управления качеством, т.е. выделения контура управления качеством текущего функционирования образовательной системы и контура управления качеством ее развития и др.

Нами выделены следующие типы подпроцессов: подпроцессы - процедуры, подпроцессы - аналоги укрупненных функций управления качеством; подпроцессы - направления управленческой деятельности. В обобщенном виде они реализуют функции стратегии управления качеством, функции реализации стратегии управления качеством, **функции анализа** и оценки ситуации управления, объекта управления, степени достижения поставленных целей. Одновременно они ориентированы на основные подсистемы региональной образовательной системы, являющиеся объектами управления качеством: целевую, ценностно-мотивационную, нормативную, критериальную, организационную, информационную.

Состав и сущность подпроцессов в рамках региональной системы управления качеством образования можно представить в виде следующего их перечня: маркетинг и стратегическое планирование, проектирование образовательного процесса, управление ресурсами, мониторинг качества образования, повышение профессионализма педагогических кадров и формирование мотивации к улучшению качества, аттестация, контроль и экспертиза качества, нормативно-документационное обеспечение образовательной деятельности, управление изменениями, управление социальной ответственностью, измерение удовлетворенности, измерение параметров региональной системы управления качеством образования.

Каждый из вышеперечисленных подпроцессов имеет свое назначение и обеспечивает определенный результат управленческой деятельности. В рамках подпроцессов можно выделить: механизмы их реализации (управленческие действия, организационные мероприятия, процедуры), участники процесса (субъекты управленческой деятельности).

При осуществлении процессно-ориентированного управления качеством образования на региональном уровне за основу могут быть приняты следующие базовые принципы: (а) принцип внешне-внутреннего системно-социального качества образования (закрепляет особое место и роль сферы образования в системе взаимосвязанных отраслей народного хозяйственного комплекса); (б) принцип общественно-государственного характера управления качеством образования (обусловлен обстоятельствами и тенденциями осуществления демократических начал в различных областях общественной жизни, повышение открытости образовательных систем и т.д.); (в) принцип повышения роли и ответственности образовательного учреждения в управлении качеством (является прямым следствием законодательного закрепления ответственности образовательного учреждения за качество обеспечиваемого образования); (г) принцип изменчивости баланса в ориентации на процесс и на

результат в управлении качеством на различных уровнях управления и на различных ступенях зрелости региональной системы управления качеством образования (обусловлен вмешательством муниципальных и региональных органов управления в оперативную деятельность школ. По мере совершенствования региональных систем управления качеством образования должен быть найден приемлемый баланс между ориентацией на процесс и результат применительно к различным уровням управления, субъектам и процедурам управления качеством); (д) ценностный принцип, мотивирующей роль контроля в обеспечении качества образования; (е) принцип ситуативности в установлении баланса между внешней оценкой и самооценкой в ходе применения региональной системы управления качеством образования.

Предлагаемая модель управления качеством образования в регионе предполагает использование соответствующей системы оценки качества образования и должна формироваться: с учетом изоморфизма (подобия) Общероссийской системе оценки качества образования (ОСОКО); преемственности оценочных процедур и показателей по уровням управления; дополнения официальной оценки оценкой качества общественно-научно-педагогической, независимой профессиональной; выбора оптимального баланса внешней и внутренней оценки, интенсивности оценочной деятельности; необходимости охвата оценочными процедурами и показателями различных аспектов качества.

Система показателей, используемых на региональном и муниципальном уровнях, и уровне образовательного учреждения может быть представлена в виде следующей их группировки: процессуальные показатели (отражают свойства основных процессов образовательной системы, научно-методическое обеспечение образовательной деятельности и т.п.); результирующие показатели (отражают свойства педагогических и социальных результатов образовательного процесса); системно-управленческие показатели (отражают свойства основных структур образовательной системы, ее разнообразных внутренних и внешних связей); средово-инструментальные показатели (отражают свойства внутренней и внешней среды образовательной системы, свойства основных инструментов образовательной деятельности в виде образовательных и учебных программ, технологий и форм обучения, учебно-методических комплексов и т.п.); субстрактные показатели (отражают свойства носителей качества - участников образовательного процесса, свойства их отношений, взаимодействия в рамках образовательной деятельности, включая партнерство, структуры поддержки образования и т.п.); показатели развития

(отражают свойства программ, планов, процессов, связанных с инновационной деятельностью в образовательной системе); ресурсные показатели (отражают полноту и достаточность обеспечения образовательной деятельности материально-финансовыми ресурсами, эффективность их использования).

Изложенные в данной статье концептуальные положения и общее видение региональной системы управления качеством образования отражают результаты научного обобщения итогов и достижений в данной области. Они могут определять перспективы дальнейших работ по проблематике управления и оценки качества образования не только на региональном, но и на муниципальном уровне, уровне образовательного учреждения.

ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДОСУГА КАК ПЕРСПЕКТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ МОДЕЛИ

И.А.Пискунова

Получение образования рассматривается в настоящее время как процесс, происходящий в течение всей жизни. Это обстоятельство подводит нас к актуализации исследовательской проблемы, которая состоит в определении направлений использования образовательных возможностей, существующих в пространстве досуга, разработке подходов к активизации образовательной составляющей досуга в контексте реализации концепции непрерывного образования.

Мы вынуждены, с определённой долей сожаления, констатировать, что в российской академической науке существует недостаточное количество исследований, посвященных научному рассмотрению взаимосвязи досуга и образования. Необходимость анализа использования образовательных потребностей в области досуговых предложений вызвана тенденциями общественного развития, в частности: возрастающей степенью дифференциации и индивидуализации, необходимостью содействия социальной идентичности индивидов и т.д. В последние годы радикальным образом меняются требования к образованию. Получение и применение знаний уже не являются достаточным фактором для способности индивида к самостоятельному жизненному определению. В настоящее время образовательные процессы должны быть направлены, главным образом, на то, чтобы предоставить человеку доступ к источникам информации и получению компетенции относительно пользования информацией, её переработки и оценивания (медиакомпетенция). Получение знаний в официальных образовательных структурах и вне формальных образовательных инстанций выражается в повсеместно распространённом многообразии и распределении знаний, которое обусловлено появлением в последнее время новых информационных технологий. Важным становится обучение самостоятельному получению знаний, методам самостоятельной индивидуальной работы. «Интеграция социальных сил вызвана широко распространившимися образовательными процессами, отдельные элементы которых входят в состав образовательной системы. Именно на этом уровне в значительной степени закладывается и формируется способность людей осмысливать свои нужды»¹.

¹ Brunold, A. Globales Lernen und Lokale Agenda 21. Aspekte kommunaler Bildungsprozesse in der "Einen Welt" [Global Learning and Local Agenda 21. Aspects of Communal and Educational Processes in "One World"]. Wiesbaden, 2004, P. 47.

Мы полагаем очевидным, что неформальное образование является наиболее гибким, разнообразным по форме и многоаспектным звеном системы непрерывного образования. Оно в наибольшей мере способно удовлетворить образовательные потребности разных групп населения, не всегда прямо связанные с их профессиональным ростом. Оно отличается нетрадиционным подходом к организации учебно-познавательной деятельности, тесной связью с производственной и социокультурной средой, всемерным стимулированием самообразования, самовоспитания и саморазвития человека, независимо от его профессии, возраста, места жительства, но обязательно с учетом его образовательных потребностей и интересов.

Особенности интеграции образования и досуга отражают конвергентную динамику функционирования соответствующих социальных институтов, что связано с глобальной трансформацией социально-структурных общественных отношений и необходимостью развития непрерывного образования системы, в которой были бы объединены как формальные, так и неформальные (полуформальные) образовательные процессы. Основные общественные инициативы в образовательном секторе определяются как развитие открытых образовательных форм саморегулируемой образовательной компетенции. «Непрерывность образования как фактор развития личности не сводится к механическому соединению этапов (дошкольное, школьное, вузовское, последипломное и т.д.), не извне регулирует ее деятельность, а формируется проблемной ситуацией. В ее подоснове лежит «столкновение» расширяющихся под влиянием образования возможностей выбора с нестандартностью жизненных условий людей на разных этапах их деятельности, в разных социально-профессиональных группах»². Пространство досуга, обусловленное культурными и индивидуальными ценностями и находящееся в состоянии постоянных динамических изменений, становится пространством взаимодействия индивидуальных проектов и социокультурных возможностей. В современных реалиях содержательные центры досуга смещаются в плоскость образования и самообразования, актуализируется серьезный досуг, процессы обучения в рамках неформальных коммуникаций.

Одна из форм интеграции образования и досуга наиболее отчетливо репрезентируется в деятельности центров национальных культур, обеспечивающих институциональные основания такой интеграции. В структуру досугового пространства подобных центров как основного пространс-

² Вершиловский С. Непрерывное образование как фактор социализации//Новые знания 2001. № 1.С. 5.

тва организационной деятельности включаются полуформальные и неформальные виды образовательной деятельности. В противоположность официальной образовательной системе, способствующей селекции и социальному неравенству, образовательные досуговые предложения позволяют оказывать «выравнивающее» действие при распределении образовательных шансов. Досуговые образовательные практики демонстрируют преимущество самостоятельно оформленного и заинтересованного обучения, усиленного возможностью восприятия знания и его практического использования в повседневной жизни. Подчеркнём, что интеграция образования и досуга переживает этап начальной институционализации и осуществляется как в институционализированной форме, наиболее ярко представленной в деятельности центров национальных культур, так и в индивидуализированной форме, представляющей собой эффективную стратегию для адаптации личности в условиях общественных изменений. В структуре досуга, на наш взгляд, следует учитывать необходимость наличия свободного пространства для активностей, позволяющих проявлять свободу выбора, личную инициативу и ответственность, т.е. для включения образовательных процессов в контекст досуга. Для этого необходимо существование соответствующих предложений, таких, например, как американская Social-Service-Learning Programme, создание в досуговых учреждениях различного рода консультационных центров, языковых курсов, объединений и тому подобных структур. Деятельность этих организаций должна быть направлена на то, чтобы, используя всё многообразие возможностей, в т.ч. и современные медиасредства, информировать население о возможностях самообразования на досуге, о рациональном использовании свободного времени, о действующих программах по образованию и самообразованию в свободное время. Кроме того, желательно, чтобы эти предложения выстраивались с учётом возрастного фактора.

Досуг выполняет важную роль в системе социализации, поскольку он удовлетворяет эмоциональные потребности и способствует интеллектуальному поиску. Современные концепции обучения в течение всей жизни указывают на то, что распоряжение знаниями требует перманентных процессов обучения для всех возрастных категорий. Кроме того, новые исследования указывают в этой связи на значимость как формальных, так и полуформальных образовательных процессов. Для облегчения участия в образовательном процессе следует предлагать больше пространства для самообучения. Возникает необходимость в большем многообразии форм и способов проведения свободного времени, соединя-

ющих развлекательность, насыщенность информацией, возможность творчества и познания нового. Основными задачами в процессе реализации программы непрерывного образования будут являться: активизация потенциала сферы досуговых переживаний для длительного обучения, дальнейшее совершенствование подходов к содействию неформальному обучению в связи с досугом, повышение мотивации к учению, создание у взрослого человека осознанной потребности в постоянном самосовершенствовании и предоставление ему возможности для реализации этой потребности. К спектру между обучением, переживанием и потреблением относятся досуговые учреждения, специализированные центры, тематические парки. Все они могут рассматриваться как новая развивающаяся инфраструктура для саморегулируемого обучения в течение всей жизни в досуговом секторе.

Мы хотим отметить важность проведения тематических акций, например, в связи с культурной глобализацией, представляющих инициативу для культурного обучения и содействия пониманию других культур. Эта деятельность требует выделения основных тем из крупных глобальных требований и разработки к ним соответствующих образовательных опций. Проводимые акции должны предлагать индивидуальное саморегулируемое развитие компетенции (в том числе языковой) и соответствующие открытые образовательные формы. Особенности интеграции образования и досуга связаны с соответствующими динамическими изменениями, с общественными трансформационными процессами, предполагающими образование, происходящее в течение всей жизни. Необходимо введение в досуговый сектор структур неформального образования с долгосрочным значением. Образовательные досуговые концепции оказывают позитивное влияние на преодоление стресса, мотивацию к успеху и самостоятельность, поэтому нам представляется актуальным дальнейший анализ зависимости моделей образования и предпочитаемых видов досуговых занятий.

УПРАВЛЕНИЕ ВНЕШНИМИ РЕСУРСАМИ В РАМКАХ УЧЕБНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В.Ю. Пукавичюте

В докладе рассматриваются внешние ресурсы в рамках учебной компетенции, а его целью является стремление автора выявить особенности этих ресурсов в учебном процессе.

Глобализация и интернализация многих сфер жизнедеятельности развивается совместно с распространением коммуникаций, мобильностью, и развитием новых информационных и коммуникационных технологий. Динамика общественных процессов и явлений требует от людей развивать в себе способность и стремление учиться всю жизнь, на что указывают многие нормативные документы Европейского Союза. Идея непрерывного образования, особо подчеркиваемая с 90-х годов прошлого века, воплощает в себе изменение установки индивидуума к учению, а перед обществом, как обществом знаний (*Drucker*; 1993; *Juceviciene*, 1997; *Hubig*, 2000 и др.), возникает вопрос и необходимость развития учебной компетенции.

Концепция непрерывного образования обуславливает новый взгляд на (об) учение, новую культуру (об) учения, изменение понятия учебного процесса; и эти изменения мышления должны стать источником самомотивирующего знания и утвердятся в умах людей. По мнению Балцер (*Balzer*, 2000), учение должно стать само собой разумеющейся и интегративной составляющей каждодневной жизни, т.е. учебной компетенцией. В научной литературе эта компетенция характеризуется: как умение начать и завершить учебный процессами, управлять временными и информационными ресурсами, организовать и осмысливать свою учебную деятельность и потребности, осилить препятствия (*Gemeinsamer Europaischer Referenzrahmen*, 2000); как форма учения, которую избирает индивидуум, в зависимости от рода мотивации, или когда учащийся использует разнообразные виды, методы, средства саморегулирования и сам управляет учебным процессом (*Schiefele*, *Pekrun*, 1996); как осмысленное изучение установок, техник, методов и стратегий в учебном процессе, обретая, сохраняя и используя знания, опираясь при этом на самомотивацию и самоконтроль (*Chott*, 1996). Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что учебная компетенция основывается на следующих существенных аспектах: (а) организации собственного учебного процесса; (б) управлении этим процессом и (в) контроле и оценке себя самого и своей учебной деятельности. Таким образом, эта компетен-

ция означает умение и готовность самостоятельно определить учебные цели, планировать соответствующие учебные шаги, самостоятельно или в группе найти необходимую учебную информацию, решать возникшие проблемы, осмыслить свой индивидуальный учебный процесс. В таком случае, учащийся может подготовиться к жизненным требованиям, а учебные заведения будут способствовать раскрытию индивидуальных способностей индивидуума, предоставят возможность формировать необходимые знания, навыки и умения для будущей профессиональной деятельности.

Одной из главных составляющих учебной компетенции является потребность и умение учащегося искать и выявлять внутренние и внешние ресурсы, планируя и управляя своим учебным процессом (*Straka, Gramlinger, Delicat, Plafimeier*, 2001; *Leutner, Leopold*, 2003 и др.). К внешним ресурсам выше упомянутые авторы причисляют:

(а) *информационные ресурсы* (приобретение, хранение, передача, переработка информации; всемирная коммуникация; мультимедиа, интернет и др.);

(б) *сотрудничество* (исходя из теории конструктивизма, учение является социальным процессом, т. е. люди обретают знания и структуры мышления в рамках социальной интеракции и разнообразных информационных обменных процессов. Многочисленные научные работы доказывают, что не всякая групповая работа ведет к цели и способствует учению. Только сотрудничество, когда достижения группы ставятся выше индивидуальных достижений, помогает наживать и сохранять контакты, принимать активное участие в дискуссиях и согласовывать решения, обобщая информацию и опыт (*Tereseviciene, Gedviliene*, 2003), т.е. развивать социально-коммуникативную компетенцию);

(в) *поиск и подготовка подходящего учебного места, наиболее благоприятно стимулирующего учебный процесс* (Этому вопросу в последнее время уделяется все больше внимания, так как в этом случае должно предусматриваться не только наличие рабочего стола, но и другие условия, необходимые для оптимизации учебного процесса (*Tepperwein*, 1998 и др.).

Суммируя все высказывания, можно сделать следующие выводы: (а) идея непрерывного просвещения занимает важное место в политике просвещения и в обществе; (б) учебная компетенция, как умение и готовность учиться, опираясь на свои знания, навыки, мотивацию и ценностные установки, является одной из важнейших компетенций и создает предпосылки идеи непрерывного просвещения; (в) важное место

в структуре учебной компетенции занимает умение управлять внешними ресурсами, которые помогают организовать учебный процесс учащегося.

Литература:

Balzer C Strategien Lebenslangen Lernens in Großbritannien. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. 2000.

Chott P. O. Schulkonzepte zum »Lehren des Lernens«. Analysen zur Grundlegung und zur Revision von Lehrplänen. Weiden. 1996.

Drucker P Die postkapitalistische Gesellschaft. Düsseldorf: Econ. 1993.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 2002. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Hubig Ch. (Hg.) Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen - Trends - Probleme. Berlin: Sigma. 2000. S. 107-118.

Juceviciene P Lgdymo mokslo raida nuo pedagogikos iki siuolaikines edukologijos. Kaunas: Technologija. 1997.

Leutner D., Leopold C Selbstreguliertes Lernen als Selbstregulation von Lernstrategien. Ein Trainingsexperiment mit Berufstätigen zum Lernen aus Sachtexten. In: Unterrichtswissenschaft, 31. 2003. S. 38-56.

Schiefele U., Pekrun R Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. //In F.E. Weinert (Hrsg.), Enzyklopadie der Psychologie. Pädagogische Psychologie. Bd 2. Psychologie des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe. 1996. S. 249-278.

Straka G Concepts of self-directed learning. Theoretical and conceptional considerations. Münster, New York, München, Berlin. 2000.

Tepperwein K Menas mokytis nepavargstant. Vilnius: Alma littera. 1998.

Tereseviciene M., Gedviliene G Mokymasis grupese ir asmenybes kaita. Kaunas: VDU. 2003.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ СОДЕРЖАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОТКЛОНЕНИЯ В СОСТОЯНИИ ЗДОРОВЬЯ

Н. Г. Скачков А. П. Пустовой

Психоэмоциональные перегрузки, вызванные деструктивными процессами в обществе и дефицит двигательной активности - приводят к ухудшению физического и психического здоровья людей. Особую тревогу вызывает ухудшение здоровья детей и молодежи, увеличение в их среде числа больных и инвалидов. Около одного миллиона школьников освобождены от занятий физической культурой по болезни, а распространенность гиподинамии среди школьников достигает 80%. Более половины выпускников школ имеют 2-3 хронических заболевания и лишь 15% выпускников считаются практически здоровыми. Длительные психоэмоциональные и социальные стрессы приводят к росту депрессий, неврозов, к наркомании, суициду и увеличению преступности. В дальнейшем данная группа людей вступает в сферу студенческой жизни, в активный трудоспособный и репродуктивный период жизнедеятельности. Эти тенденции в развитии нашего общества требуют поиска кардинальных мер по их ослаблению и устранению, разработки новых и реальных систем восстановления, реабилитации и компенсации нарушенных двигательных, психоэмоциональных и психофизических возможностей учащих.

Физическая культура и спорт являются важной составной частью развития и совершенствования личности в разные возрастные периоды, а, учитывая снижающийся уровень здоровья, следует изыскивать новые резервы и возможности физической культуры, разрабатывать нестандартные, но реальные пути их реализации. При этом важно учитывать, что в период роста и развития индивидуума особенно ярко проявляются те особенности организма, которые в последующие годы составляют необходимый потенциал для реализации самых разнообразных способностей: физических, психических, нравственных и др.

В настоящее время процесс физического воспитания студенческой молодежи (от 18 до 25 лет) осуществляется на основе учета средневозрастных показателей развития организма, которые требуют дифференцированного подхода. Этот период характеризуется завершением полового созревания, окончанием соматического формирования и др. Изучение физического развития студентов показало разность антропометричес-

двигательной активности студентов, вызванные спецификой их учебной деятельности, приводят к значительному снижению различных жизненно-важных функций организма. В целях коррекции отрицательного влияния гиподинамии, по мнению ряда специалистов, необходимо для каждого индивидуума разработать соответствующий диапазон применения физических нагрузок, необходимый для нормального развития организма и сохранения здоровья. Основным аргументом при определении оптимальных величин физической нагрузки для каждого занимающегося должна выступать их индивидуальная физическая работоспособность. Достижение же необходимого оздоровительного эффекта при занятиях физическими упражнениями должно осуществляться при строгом соответствии физических нагрузок индивидуальным возможностям организма занимающихся. При поиске путей индивидуализации процесса физического воспитания студентов, на первый план выходят критерии, раскрывающие их индивидуальные признаки. Одним из таких признаков следует считать массу тела, он менее генетически детерминирован и в большей степени зависит от социально-экономических условий жизни. Следует также учитывать природно-климатические условия различных регионов, оказывающих различное влияние на двигательную активность, что характеризует различные адаптационные изменения в системах организма. К числу факторов, определяющих уровень обменных процессов организма, состояние сердечно-сосудистой, костной и мышечной систем, относится двигательная активность. В этой связи, представляется перспективным учитывать двигательную активность в числе

ватного социального научения, направления актуализации отдельно взятой личности оказываются различными, что становится причиной конфликта и дезадаптации. В настоящее время наиболее авторитетная теория самодетерминации американских психологов Э. Деси и Р. Райана (1996), в которой самоактуализация рассматривается как развитие личности через актуализацию потребностей в самодетерминации, компетентности, в отношениях с другими. Авторы утверждают, что у человека имеется три врожденные потребности: в самодетерминации, в компетентности, в отношениях с другими. Следует отметить, что эмпирическими критериями самодетерминации является креативность, интерес и личная значимость как причины действия. При этом выбор базируется на осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями.

В отечественной психологии понимание самоактуализации вытекает из идей личностного саморазвития в рамках достижения человеком вершины в своем развитии как индивида, личности и субъекта деятельности (Б. Г. Ананьев, 1968). Ряд ученых, рассматривают самоактуализацию в аспекте ответственности, нравственности и веры (Б. М. Братусь, 1988), как субъекта жизнедеятельности и формирования жизненной стратегии (К. А. Славская, 1991, Л. И. Анцыферова, 1989), как психологию смысла жизни (А. Н. Леонтьев, 1997). А. Н. Леонтьев считает, что способность человека продвигаться в направлении самоактуализации, в большей степени, связана не с врожденными диспозициями или средовыми факторами, а с уникальными отношениями, которые складываются между индивидом и миром. И только автономный путь развития личности, включающей осознанность и активность, по мнению автора, ведет к полноценному человеческому существованию, раскрытию всех сил и способностей, активизации личностного потенциала. Данное положение принято нами за основу при разработке системы физической культуры студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья.

В программе по физической культуры по циклу «Общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины» включены разделы, предусматривающие использование средств и методов физической культуры и спорта в профессиональной подготовке будущих специалистов. В данной программе, наш взгляд, особого внимания заслуживают такие задачи, как: (а) понимание социальной роли физической культуры в развитии личности и подготовке ее к профессиональной деятельности; (б) обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности, определяющей психофизическую готовность студента к будущей профессии; (в) приобретение опыта творческого использования

физкультурно-спортивной деятельности для достижения жизненных и профессиональных целей и др.

В разработанной нами блочной системе планирования и содержания физического воспитания и образования студентов в системе непрерывно образование предложен специальный блок с названием «Мотивация и самоактуализация», в котором раскрываются этапы развития и самоактуализации личности студента, предлагаются конкретные пути и рекомендации по решению каждой поставленной задаче.

СОТРУДНИЧЕСТВО В ОБЛАСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА - ВАЖНЫЙ ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ ГОСУДАРСТВ - УЧАСТНИКОВ СНГ

К. А. Пшенко

Физическая культура и спорт - неотъемлемая часть общественной жизни, часть культуры общества. Потому, как общество относится к спортивной деятельности, можно определить уровень общественного сознания и во многом уровень его развития.

Задачи, вставшие перед новыми независимыми государствами в экономической, политической и социальной сферах, могли быть успешно решены при условии создания объективных предпосылок, способствующих всестороннему развитию творческой активности человека, его здорового образа жизни. Поэтому проблемы развития физического воспитания и спорта объективно становились актуальными для государственного строительства в странах Содружества. Социально-экономическая ситуация, сложившаяся в странах СНГ, после распада Советского Союза характеризовалась политическим, экономическим и социальным кризисом. Все это сказалось на развитии физической культуры и спорта, сотрудничестве стран СНГ в этой сфере. Резко сократилось государственное финансирование, были потеряны для большинства людей возможность практически бесплатно (за 30 копеек в год) заниматься на спортивных сооружениях в самых разнообразных спортивных секциях. В новых независимых государствах не стало социальных гарантий, обеспечивающих поддержание здорового образа жизни.

В 90-е годы в сфере физической культуры и спорта во всех странах Содружества (кроме Белоруссии и Туркмении) сложились рыночные отношения (особенно это было характерно для России, Армении, Грузии, Киргизии, Казахстана, менее для Узбекистана, Туркменистана и Таджикистана). Причем, на 70 процентов - это был рынок услуг. С развитием рыночных отношений изменилась и роль государства в регулировании физкультурно-спортивных услуг. Она становилась все более дифференцированной, что выражалось в применении различных методов прямого и косвенного воздействия (законодательных, ценовых, налоговых, кредитных и др.).

В СССР многие годы спорт высших достижений служил для доказательства превосходства социалистической системы, что отчасти являлось одной из главных причин активного участия государственных и партийных организаций в его развитии. С середины 90-х годов профессиональ-

ный спорт в СНГ начинает все больше выполнять другие функции: наряду с традиционной (соревновательной, образовательной, воспитательной, миротворческой) в новых условиях ему становятся присущи развлекательно-зрелищная и рекламная функции. Трансформирование организационной структуры профессионального спорта выразилось в создании профессиональных спортивных объединений, а также юридически самостоятельных федераций, лиг, союзов по видам спорта, изменении статуса профессиональных клубов, базирующегося на экономической и юридической самостоятельности субъектов профессионального спорта. Эти серьезные перемены, носящие глобальный характер, послужили объективными предпосылками для превращения профессионального спорта в сферу бизнеса, то есть развития коммерческого спорта.

Лишившись государственной поддержки и требующей самоутверждения, коммерческий спорт в СНГ стал активно использовать условия и механизмы рыночных отношений. Многие его атрибуты (соревнования, спортсмены, тренеры и др.) получили высокую рыночную стоимость. Эти изменения не могли не затронуть системы управленческих и правовых отношений субъектов коммерческого спорта, оплату труда спортсменов, серьезно повлиять на их ценностные ориентации. Снятие «железного занавеса», изменение ценностных ориентаций спортсменов в пользу материальных стимулов, тяжелая экономическая и криминальная ситуация в странах Содружества, а также высокий потенциал национального спорта привели к тому, что многие ведущие спортсмены по зрелищным, а значит более коммерческим видам спорта, в начале 90-х годов стали покидать родину. И хотя основные причины отъезда за рубеж были разные, изучение мнения легионеров по этому вопросу показывает, что их можно систематизировать по следующим группам: материальные, потребность уважения и самовыражения, потребность безопасности, желание «увидеть мир».

Сложившаяся ситуация оказала неоднозначное влияние на становление коммерческого спорта в странах Содружества. С одной стороны, она негативно отразилась на общем состоянии национального спорта и, в частности, на результатах выступлений большинства ведущих клубов, так как именно из этих команд и уезжали спортсмены. Клубы не только потеряли традиционно высокие места в национальных чемпионатах и международных турнирах, но и часть болельщиков, а значит и доходы, столь необходимые им при переходе на новые условия финансирования. Отсутствие ярких и любимых игроков привело к резкому снижению посещаемости спортивных соревнований в первой половине 90-х го-

дов во многих видах спорта, поколебала традиционно сильные позиции спорта в системе общественных ценностей.

С другой стороны, деньги, заработанные на продаже игроков и акций команд зарубежным инвесторам, позволили ряду клубов быстрее адаптироваться к новым условиям, а приобретенный жизненный и игровой опыт легионеров после их возвращения на родину во многом активизировал процесс вхождения коммерческого спорта в странах СНГ в мировой профессиональный спорт. Кроме того, отъезд талантливых, но возрастных спортсменов предоставил потенциальную возможность молодежи в более короткие сроки пробиться в составы команд. Отдельные спортсмены вполне реализовали эту возможность. Например, в России московский «Спартак», сменив большую часть «чемпионского» состава начала 90-х годов, в основном за счет талантливой молодежи в сезоне 1998 г. смог не только выиграть чемпионат страны, но и выйти в полуфинал Кубка УЕФА, чего не добивались наши команды за всю историю отечественного футбола. Успех команды не остался без внимания учредителей клуба, привлекая новых рекламодателей и спонсоров. Кроме того, дополнительные доходы клубу принесли участие в европейских турнирах и международных матчах, что является уделом только сильнейших команд. Таким образом, появилась зависимость: имеющая лучшие спортивные результаты команда является, как правило, и более «богатой», и, что самое главное, - менее зависимой от своих спонсоров (если среди учредителей клуба были государственные структуры, то и от традиционной в постсоветских странах финансовой поддержки государства).

В конце 90-х годов начинает формироваться базис и предпосылки для дальнейшего развития коммерческого спорта в России. Это нашло выражение, в частности, в подготовке и разработке специального законодательства о профессиональном спорте. Изложенное выше, свидетельствует об активном процессе развития нового для СНГ явления - профессионального коммерческого спорта.

Именно в этот период (90-е годы) большие политики новых независимых государств стали думать не только о сохранении государственной независимости, но о взаимном сотрудничестве, что сказалось и на развитии физической культуры и спорта. К определенным достижениям 90-х гг. можно отнести сохранение в странах СНГ общественных культурно-спортивных организаций, преобразование Всесоюзного физкультурно-спортивного общества профсоюзов в Международную конфедерацию спортивных организаций, сохранение связей между руководителями добровольно-спортивных организаций России и других стран СНГ. Это

дало свои результаты: в 1993 г. в Москве, впервые после распада СССР, были проведены первые Международные игры трудящихся, в которых участвовали команды стран СНГ; в 1994 г. были проведены Международные спортивные игры трудящихся с участием более тысячи физкультурников и спортсменов из России, стран СНГ, 15 стран Европы, Азии и Африки; в 1995 г. была проведена Спартакиада, посвященная 50-летию Победы в Великой Отечественной войне и другие крупномасштабные спортивные мероприятия.

На новый уровень вышло сотрудничество стран СНГ в области физкультуры и спорта, после придания Международной конфедерации спортивных организаций статуса наблюдателя при Постоянной комиссии Межпарламентской Ассамблеи государств - участников СНГ по вопросам культуры, науки, образования и информации. 7 декабря 1998 г. Совет Межпарламентской Ассамблеи одобрил проект Концепции государственной поддержки физической культуры и спорта в государствах - участниках Содружества Независимых Государств. В Концепции были определены основные принципы государственной политики в области физической культуры и спорта:

(а) непрерывности и преемственности физического воспитания для различных возрастных групп граждан на всех этапах их жизнедеятельности;

(б) учета интересов всех граждан при разработке и реализации программ развития физической культуры и спорта, признания их ответственности за свое здоровье и физическое состояние;

(в) признания самостоятельности всех физкультурно-спортивных объединений, отвечающих требованиям настоящей Концепции, равенства их прав на государственную поддержку и финансирование;

(г) создания благоприятных условий по финансированию физкультурно-спортивных, туристских, спортивно-технических организаций и олимпийского движения, физкультурно-спортивных учебных заведений и научных учреждений, а также предприятий по производству спортивных изделий и техники.

23-26 июня 1999 г. в Минске под эгидой Межпарламентской Ассамблеи прошли первые Международные спортивные игры государств - участников СНГ. В играх приняли участие представители 10 стран СНГ (Азербайджана, Армении, Белоруссии, Грузии, Казахстана, Киргизии, России, Таджикистана, Туркменистана, Украины). Количество участников - более 1000 человек. Соревнования проходили по 11 видам спорта среди женщин и мужчин по двум возрастным категориям. Жизнь

подтвердила, что спорт, несмотря на все сложности, как уникальное явление - интернационален, всегда способствовал укреплению дружбы между народами СНГ.

В странах СНГ разрабатывается нормативная правовая база физкультурно-спортивного движения, которая вбирает в себя общепринятые международные принципы. Совет Европы принял Спортивную Хартию Европы (1992 г.) и Европейский Манифест «Молодые люди и спорт» (1995 г.). Межпарламентская Ассамблея СНГ приняла 2 ноября 1996 г. модельный закон «О физической культуре и спорте». На основе этого закона принимались национальные законы о физической культуре и спорте в других странах Содружества. Так, 13 января 1999 г. в Российской Федерации был принят закон «О физической культуре и спорте». В феврале 1992 г. в России была создана Федерация физической культуры и спорта инвалидов России. 30-31 марта 1999 г. в Санкт-Петербурге прошли II международная научно-практическая конференция «Ветераны спорта и современное общество».

Таким образом, развитие сотрудничества стран Содружества в сфере физической культуры и спорта зависело от многих факторов - нормативно-правовой базы, состояния экономики, государственной поддержки, системы управления, профессиональной подготовленности и компетентности работающих в этой сфере людей. Физическая культура и спорт имеют множество социальных ролей и значений для интеграционных процессов в СНГ (укрепление здоровья людей, формирование патриотических чувств, миротворческая функция и т.д.), поэтому российские и межгосударственные координирующие организации Содружества в течение всего рассматриваемого периода поддерживали через соответствующую систему мер сотрудничество государств - участников СНГ в физкультурно-спортивной сфере. Развитие физической культуры и спорта является важным условием здорового образа жизни населения и устойчивого развития государства и общества.

УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЫНКА

Х.Ф. Рашидов

В своих последних программных документах ЮНЕСКО присвоила высший приоритет политике качества в сфере образования. Это объясняется тем, что выживание человечества в XXI в. связано с моделью устойчивого развития, в которой ведущим законом становится закон опережающего развития качества человека, качества образовательных систем в обществе и качества общественного интеллекта. Качество образования было и остается одной из важнейших и сложнейших проблем образования как социально-экономической системы, которая отвечает за интеллектуальное воспроизводство человеческого общества. Тенденции развития систем профессионального образования передовых стран характеризуются активным поиском новых направлений и способов эффективной подготовки высококвалифицированной и мобильной рабочей силы, обеспечения устойчивости всей системы образования в условиях интенсивных социально-экономических изменений.

Использование исследовательского аппарата кибернетики для изучения социальных систем предполагает определенную адаптацию термина «устойчивость» к характерным свойствам изучаемых социальных систем. Явление устойчивости можно определить как постоянство определенного состояния системы, как процесс ее перехода из любых других состояний в данное (статическая устойчивость) и как траекторию развития системы (динамическая устойчивость). Устойчивость не всегда означает способность поддержания системой равновесного состояния, хотя первоначально явление устойчивости трактовали именно так. Для социальных систем устойчивость можно определить как способность системы, функционирующей по определенному алгоритму, достигать цели функционирования в определенной фазе развития системы. В соответствии с этим определением, устойчивость социальной системы должна рассматриваться относительно определенной социальной цели.

Существует две основные группы факторов устойчивости - количественные и качественные. Действие количественных факторов устойчивости заключается в том, что результат функционирования системы заранее превосходит значение соответствующей фазовой координаты цели, и поэтому, даже если под воздействием параметров внешней среды значение фазовой координаты системы окажется меньше запланированного, все

равно оно попадает в область цели. Действие качественных факторов проявляется в возможности адаптации системы к изменившимся условиям внешней среды. Решающим моментом в определении показателя устойчивости является свойство отклонений реальных траекторий развития системы. Эти отклонения происходят хотя и случайно, но можно определить вероятность определенного отклонения реальной траектории от траектории цели в каждой точке, т.е. существует закон распределения этих отклонений. Вероятность невыхода реальной траектории развития системы за пределы области цели на всем протяжении траектории является показателем устойчивости функционирования целеориентированной социальной системы, частным случаем которой является система профессионального образования.

В этой связи, задача анализа устойчивости функционирования системы профессионального образования, относительно поставленной цели, состоит в определении меры возможности достижения системой поставленной цели в условиях неопределенности параметров социально-экономической среды. Если устойчивость функционирования системы есть вероятность достижения некоторой количественно характеризуемой социальной цели, то задача анализа устойчивости сводится к отысканию закона распределения вероятностей исходов функционирования системы и нахождения вероятности достижения цели, опираясь на закон распределения.

На практике устойчивое развитие профессионального образования определяется тем, насколько оно способно предугадать будущие потребности (количественные и качественные) социально-экономической сферы в подготовке специалистов. Отсюда следует, что исходным моментом анализа устойчивости системы профессионального образования являются: целеполагание - процесс определения цели системы (описание возможных ее состояний в будущем; целеуказание - построение концептуальной модели функционирования и развития системы в аспекте выдвинутой цели.

При отборе факторов для построения концептуальной модели следует руководствоваться: принципом целесообразности, т.е. учёта только тех факторов, которые действительно влияют на параметры цели, и принципом возможности получения соответствия качественного и количественного измерения определенного фактора, т.е. для каждого качественного фактора должна быть определена некоторая количественная мера воздействия на результат. Реализация указанных принципов на практике сводится к нахождению интегральных показателей развития системы профессионального образования.

Таковыми показателями, в частности, являются: количество образовательных учреждений профессионального образования и обучения, динамика количественных изменений и организационных форм их функционирования и др. Увеличение количества образовательных учреждений и сокращение числа их типов может служить показателем вступления системы профессионального образования в фазу устойчивого развития.

Важным интегральным показателем развития системы профессионального образования может служить состояние научно-исследовательской и научно-методической работы. Множество научных концепций развития профессионального образования может свидетельствовать о недостаточной устойчивости существующей системы и продолжающемся поиске целей и способов их достижения. В то же время, сосредоточение внимания на научно-методическом обеспечении образовательного процесса профессионального обучения может означать реализацию наукой принятых социальных целей профессионального образования.

Другим интегральным показателем развития системы профессионального образования является диверсификация источников его финансирования. Государственный характер системы профессионального образования не только не исключает негосударственное финансирование, но и предполагает, что участие социальных партнеров напрямую влияет на качество профессионального образования. Рост негосударственных инвестиций в профессиональное образование свидетельствует о совпадении траектории развития системы в область социальной цели - удовлетворение экономики в квалифицированных кадрах. Диверсификацию источников финансирования системы профессионального образования зачастую связывают со степенью децентрализации управления. На наш взгляд, в эффективно функционирующих системах профессионального образования децентрализация управления менее значима, и нами не обнаружены факты абсолютного влияния данного явления на устойчивое развитие.

Выделенные интегральные показатели развития системы профессионального образования могут быть положены в основу концептуальной модели управления в период радикальной образовательной реформы.

Целостность и устойчивость системы профессионального образования, эффективность ее функционирования может быть обеспечена только при выполнении определенных условий, непосредственно связанных с управлением, а именно:

обеспечение непрерывности образования и поддержания функционирования системы в переходный период, что предполагает проведение

ряда управленческих мероприятий, способных свести до минимума неизбежные негативные последствия фактически параллельного существования двух систем образования в период радикальной образовательной реформы;

обеспечение взаимодействия национальной системы образования с системами образования других стран с целью поддержания преемственности в контексте основных мировых тенденций развития образования;

разработка концептуальной модели управления национальной системой подготовки кадров, адекватной инновационному характеру развития системы образования.

Спецификой управления образованием на национальном и региональном уровнях является необходимость обеспечения внутренней устойчивости системы образования, ее непрерывности, а также реализации принципов взаимодействия с другими системами образования. Обеспечение целостности возможно только как осуществление баланса внутренней устойчивости и внешней взаимосвязи с другими системами образования. Данный баланс реализуется посредством обеспечения непрерывности образования. Непрерывность образования подразумевает взаимодействие между институциональными структурами образования, которые обеспечивают содержательную, технологическую и организационную преемственность в обучении. Нарушение непрерывности образования приводит к весьма серьезным проблемам.

В определенном смысле можно сказать, что если непрерывность образования является выражением объективированного подхода к реализации принципа преемственности, который обеспечивается деятельностью государственных органов управления, то непрерывное образование как «образование в течение всей жизни» - это субъективное стремление человека продолжать свое образование.

Как вид непрерывного образования система повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров профессионального образования характеризуется теми же интегральными показателями, что и система профессионального образования в целом. В то же время, функционирование и развитие системы повышения квалификации является важнейшим условием устойчивого развития системы среднего специального, профессионального образования.

Анализ современной ситуации в системе повышения квалификации руководителей и инженерно-педагогических работников профессионального образования фиксирует следующее: (а) репродуктивный ха-

рактер содержания программ повышения квалификации и догматическую форму построения содержания; (б) отсутствие гибкости в выборе слушателями содержания и возможности самостоятельно формировать индивидуальную программу обучения; (в) недостаточное использование в системе повышения квалификации современных коммуникационных, информационных технологий, сетевых форм организации повышения квалификации; (г) применение устаревших педагогических технологий.

Очевидно, что если не преодолеть эти «барьеры», то невозможно ликвидировать разрыв между требованиями инновационной педагогической практики к уровню квалификации инженерно-педагогических работников и реальными результатами повышения квалификации.

Реализация модели открытой образовательной среды в рамках системы повышения квалификации позволяет: построить процесс повышения квалификации как образовательный процесс; создать систему подготовки специалистов для работы в новых типах профессиональных образовательных учреждений. Система повышения квалификации открытого типа должна: (а) опираться на осознаваемые цели всеми субъектами процесса повышения квалификации и формировать их новые образовательные потребности; (б) обеспечивать возможность участия слушателей в различных организационных формах индивидуального и коллективного взаимодействия в исследовательских и проектных разработках; (в) включать в содержание обучения педагогические достижения мирового, национального и регионального уровней; (г) предусматривать решение таких учебно-педагогических задач, которые имеют статус актуальных (практически значимых) для всех участников образовательного процесса.

Ценность такого подхода заключается в возможности прогнозирования и предугадывания возможных вариантов развития системы подготовки кадров по зарождающимся тенденциям изменений в этом развитии и вариациям степени устойчивости системы профессионального образования.

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ АДАПТИВНОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С КОМПЛЕКСНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

Л.Н. Ростомашвили

В настоящее время в системе специальных (коррекционных) образовательных дошкольных и школьных учреждений прослеживается тенденция к увеличению числа детей с сочетанными нарушениями. Понятие «дети с сочетанными нарушениями» носит собирательный характер, отражающий сочетание различных отклонений в состоянии здоровья по степени и характеру нарушений. Оно объединяет в общую группу детей с сенсорными, интеллектуальными, физическими и психическими нарушениями. Причем каждое нарушение, по-своему, в зависимости от нозологии, степени ограниченных возможностей, сопутствующих заболеваний, адаптационных возможностей, состояния сенсорной системы, изменяет ход развития ребенка. Такие отклонения в состоянии здоровья детей меняют, а порой и отягощают процесс их развития. Несмотря на наличие многообразия нарушений, дети с сочетанными нарушениями в своем развитии ориентированы на освоение социального опыта, социализацию и интеграцию в общество нормально развивающихся сверстников.

Исследователи в области специального образования отмечают, что нарушения, возникшие вследствие сочетанных отклонений в состоянии здоровья, могут проявляться в недостаточности интеллекта, расстройствах эмоционально-волевой сферы, нарушениях речи, сенсорной системы, коммуникативной и познавательной деятельности. Двигательная сфера детей рассматриваемой категории характеризуется недоразвитием или нарушением опорно-двигательного аппарата, что проявляется в двигательной расторможенности или, наоборот, гиподинамии; в несовершенстве психомоторики, нарушениях точности движений, равновесия, дифференцировки усилий, зрительно-моторной координации; в недоразвитии пространственных представлений, а отсюда - нарушение пространственной ориентировки и пр. Нарушение координации движений наблюдается у детей всех возрастов и при любых сочетаниях нарушений, они не способны производить последовательные, координированные действия. Движения у них замедленны, неуклюжи, что мешает правильному формированию основных двигательных действий (ходьбы, бега, прыжков и пр.). Отмечается заметное отставание в показате-

лях основных физических качеств, выносливости, быстроты, ловкости, скоростно-силовых качеств и пр. Особенно плохо сформированы тонкие и точные движения, а также жестикуляция и мимика у детей с нарушением зрения и опорно-двигательного аппарата.

Отличительной чертой детей, имеющих сочетание интеллектуальных и сенсорных нарушений, является специфичность развития психической сферы, проявляющаяся в замедленности темпов развития мышления, нарушением аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, что приводит к трудностям овладения предметными, двигательными действиями, появляется тенденция к аутизму. У подавляющего большинства, имеющего сочетанные нарушения, отмечаются функциональные расстройства сенсорной сферы. Так, при различении нескольких предметов по цвету, они могут справиться с заданием, а вот со многими предметами (10-12) это им не удастся. Они могут путать цвета. Сужение и замедление зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных ощущений и восприятий затрудняют создание адекватной ориентировки в окружающей среде.

Таким образом, можно сказать, что сочетанные нарушения в состоянии здоровья детей значительно осложняют процесс как психического, так и физического развития ребенка, а обучение и воспитание «нетипичного» ребенка требует самого пристального внимания на каждом этапе развития личности со стороны специалистов разного профиля, в том числе и адаптивной физической культуры (АФК).

Проведение коррекционно-педагогического процесса специалистами АФК, в настоящее время, занимает приоритетное место в системе непрерывного образования и предполагает использование инновационных педагогических технологий, специальных методов, приемов, традиционных и нетрадиционных средств АФК, а также психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, адресованного детям с проблемами в развитии. Особого внимания требуют вопросы охраны «остаточного» здоровья и предупреждения возникновения новых нарушений естественного хода психофизического развития в кризисные периоды жизни детей (1, 3-4, 6-7 и 16 лет), когда организм ребенка подвержен многообразным внешним влияниям и перенапряжению адаптационных механизмов. В связи с этим актуализируется значимость непрерывного физкультурного образования и преемственности образовательных программ по адаптивному физическому воспитанию детей дошкольного и школьного возраста. Разработка современных специальных образовательных программ предполагает учёт образовательных потребностей,

особенностей как физического, так и психического развития детей с особыми нуждами. Учитываются как общие особенности развития для всех детей, так и характерные только для определенной категории детей, а также сенситивные периоды развития их физических способностей, которые могут быть сдвинуты у детей с проблемами в развитии. Разработка коррекционно-развивающих и здоровьесберегающих программ для дошкольников и школьников предполагает преобладание требований и направлена на формирование, развитие и коррекцию двигательной сферы детей с сочетанными нарушениями, воспитание приемов общения в условиях сенсорной и другой ограниченности, а также на подготовку их к трудовой и профессиональной деятельности. В основе методики такого комплексного подхода используется принцип, предусматривающий восстановление (по возможности) нарушенных функций, а также одновременную коррекцию вторичных отклонений в состоянии здоровья.

Основными образовательными задачами в системе непрерывного физкультурного образования являются: развитие, коррекция и компенсация нарушений в двигательной сфере, как на раннем, так и на последующих этапах развития ребенка традиционными и нетрадиционными средствами АФК; предупреждение возникновения вторичных отклонений в состоянии здоровья, обусловленных сочетанными нарушениями; обучение пользованию сохранными анализаторами в процессе АФВ; психолого-педагогическая помощь и поддержка; регулирование психоэмоционального состояния занимающихся средствами АФК. В процессе адаптивного физического воспитания решаются также задачи по социальной адаптации, являющейся основной и конечной целью всей системы коррекционной работы с детьми с сочетанными нарушениями. Приоритетным направлением в организации АФВ детей и подростков с сочетанными нарушениями является формирование у детей и подростков активной и оптимистической жизненной позиции.

Анализ тенденций развития адаптивного физического воспитания свидетельствует о том, что в настоящее время создаются специальные образовательные условия для физического воспитания лиц с отклонениями в состоянии здоровья. К ним можно отнести: создание условий для диагностики физического развития, физической подготовленности; специальные программы по коррекции двигательных нарушений и физической реабилитации детей и подростков, взрослого населения, в которых прослеживается непрерывность физкультурного образования; обеспечение материально-техническими средствами обучения двигательным действиям лиц с сочетанными нарушениями слуха, зрения, опорно-дви-

гательного аппарата, с задержкой психического развития, нарушениями интеллекта.

Итак, правильная организация непрерывного физкультурного образования является основополагающим фактором обеспечения физического и психического развития детей, подростков и взрослого населения с сочетанными нарушениями.

МЕНЕДЖЕРЫ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОЦЕНКА КАЧЕСТВА И ПЕРСПЕКТИВ

И.Н.Сарно

В рамках проекта «Менеджериальные стратегии, доверие и социальный капитал современных российских фирм», осуществленного нами в 2000-2005 гг., было проведено два тура репрезентативных анкетных опросов менеджеров: в 2000 г. было опрошено 1012 чел., в 2003 г. - 2016 чел. Анализ полученных данных позволил сформулировать ряд выводов, часть которых изложена в настоящем докладе.

Известно, что подготовка современных российских менеджеров, как и прежде, включает такую базовую составную часть, как обучение в традиционных университетах и вузах. Долгое время мало кто сомневался, что эти вузы вполне справляются со своими задачами в отношении современных менеджеров. Вместе с тем, такому представлению серьезно противоречит факт, многократно встретившийся нам в проведенных интервью: работодатели не принимают на работу «новоиспеченных» выпускников вузов; важнейшим критерием при приеме на работу специалиста, а тем более - менеджера, служит наличие стажа работы не менее 2-3 лет. Другими словами, современные российские работодатели доверяют, главным образом, достаточно продолжительному обучению на рабочем месте.

В проведенном нами исследовании была предусмотрена возможность проверить, какой вид образования менеджера является более сильным фактором успешности его деятельности: формальное образование или неформальное, т.е. обучение на рабочем месте. Для этого в анкете для менеджеров были сформулированы два специальных вопроса, ответы на которые мы здесь приводим. Первый вопрос был сформулирован следующим образом: *«В какой степени перечисленные ниже виды жизненного опыта оказались полезными для Вашей работы в качестве управленца!»*. Ответы на него представлены в табл. 1.

Данные таблицы показывают, что формальное обучение, т.е. обучение в вузах, не выступает бесспорным лидером в качестве источника знаний и навыков будущих менеджеров. Его несколько опережают такие виды неформального обучения, как «общение с опытными профессионалами» и «создание собственного предприятия». Однако обучение в вузе не является и аутсайдером среди факторов эффективной профессионализации менеджеров.

Оценка полезности разных «источников обучения» для работы менеджера

Источники обучения	2000 г.		2003 г.		Рост полезности от 2000 г. к 2003 г.
	Кол-во	«Очень» и «в основном полезно»	Кол-во	«Очень» и «в основном полезно»	
Общение с опытными профессионалами	98,5	95,9	97,5	95,5	-0.4
Создание своего предприятия	30,1	85,1	40,1	84,2	-0.9
Обучение в вузе	88,3	83,6	91,4	81,0	-2.6
Родительское воспитание	97,8	80,6	97,7	70,3	-10.3
Обучение в аспирантуре	14,8	73,1	18,8	66,7	-6.4
Работа в органах КПСС	24,4	60,7	18,9	67,4	6.7
Служба в армии	37,7	64,2	37,4	62,8	-1.4
Работа в рядовых должностях на большом госпредприятии	76,7	77,9	66,3	63,4	-14.5
Работа в строительных отрядах	42,0	54,5	39,7	56,7	2.2
Работа в органах ВЛКСМ	53,1	52,0	50,4	48,7	-3.3
Пребывание в исправительных учреждениях	1,7	42,9	1,5	45,5	2.6
Работа в профсоюзах	33,7	50,1	23,5	41,4	-8.7
Воспитание улицей	70,6	32,2	74,7	20,8	-11.4
Другой опыт	53,2	79,7	52,1	91,3	11.6
Итого:					-36.8

Становится понятным, что для работодателя важен именно «комплект», соединяющий стаж работы специалиста и наличие у него выше-

го образования. Диплом об окончании вуза без стажа работы - ущербен в глазах работодателя, но также и наличие стажа работы без диплома об окончании вуза - ущербно для него. Но, как видно, оценка самих современных менеджеров вполне совпадает с такой оценкой работодателей. В целом же, можно констатировать, что в глазах менеджеров, значимость формального и неформального видов образования - почти равная.

Вместе с тем, можно сказать, что новые экономические и организационные условия функционирования современных фирм и учреждений в заметной степени снижают ценность предыдущего и формального, и неформального образования. Если всю совокупность оценок полезности разных видов опыта, зафиксированных в 2000 г. (см. табл. 1), принять за 100%, то за период 2000-2003 гг. она потеряла 3,9% таких менеджеров, которые оценивали эту совокупность на уровне «очень полезно» и «в основном полезно». Больше всего девальвирована ценность «обучения на рабочем месте», получаемого во время работы в рядовых должностях на крупных госпредприятиях - на 14,5 %, ценность «воспитания улицей» - на 11,4%, ценность «родительского воспитания» - на 10,3% и, наконец, ценность «работы в профсоюзах» - на 8,7 %. Определенным парадоксом выглядит тот факт, что к 2003 г. возросла ценность такого опыта, как работа в органах КПСС (на 6,7%). Но, на самом деле, причина возрастания ценности этого опыта довольно проста: в современных условиях резко повышается ценность такого «капитала» менеджера, как деловые связи, которые сформированы входе его предыдущей профессиональной деятельности (активно формировать и дальновидно поддерживать разносторонние связи было основным умением функционеров партийного аппарата). Это специфическое умение оказалось востребованным современным бизнесом, нуждающемся в росте сетевых связей.

Второй специальный вопрос был сформулирован следующим образом: «Каким еще образом, кроме вуза, Вы получили управленческую подготовку?» Данные по этому вопросу приведены в табл. 2.

В данном вопросе речь шла именно о реальной подготовке, которая была осуществлена практически работающими менеджерами, т.е. приведенные в табл. 2 оценки, вне всякого сомнения, - реалистичны. Как и в предыдущей таблице, на первом месте по значимости - обучение на рабочем месте - «практика, опыт, заимствованный у коллег». Вторую позицию занимает самообразование, когда менеджер самостоятельно анализирует практики повседневной жизни, тех мест работы, где он набирается опыта контакта с руководителями и подчиненными, а также изучение литературных источников, выбираемых по собственному усмотрению.

**Источники обучения менеджменту,
дополняющие вузовское образование.**

Виды и формы обучения	2000 г.	2003 г.	Рост применимости с 2000 по 2003 гг.
1. Практика, опыт, заимствованный у коллег	80,4	83,2	2.8
2. Самостоятельно, читая книги по управлению	68,0	73,1	5.1
3. Специальные курсы менеджеров	32,8	31,8	-1.0
4. За рубежом, на стажировке	10,4	12,3	1.9
5. В российской бизнес-школе	7,1	7,4	0.3
6. Аспирантура	7,2	8,2	1.0
7. Дистанционное обучение	4,1	5,4	1.3
8. В зарубежной бизнес-школе	3,6	3,5	-0.1
9. Магистратура	1,2	1,3	0.1
Итого			11.4
Примечание. Сумма в обоих столбцах выше 100%, поскольку респондент мог выбрать для ответа не один вариант ответа.			

Заметно уступает им формальное обучение - «обучение на специальных курсах менеджеров», обучение в бизнес-школах, аспирантуре и магистратуре. Интересно, что названный набор «школ обучения менеджменту», в отличие от приведенного в табл. 1, не теряет своих «сторонников», а, наоборот, завоевывает новых.

Очевидно, что, если менеджер получил благоприятный опыт полезности какого-либо вида или формы обучения, то он будет склонен развивать успех в этом виде или в этой форме. Для обнаружения такого эффекта было сформулировано также два вопроса: об обучении в настоящее время и о намерениях обучаться в будущем. Рассмотрим их по порядку. Ответы на первый приведены в табл. 3.

Данные приведенной таблицы не оставляют сомнений, самообразование, обучение в ходе анализа своего собственного опыта, а также опыта коллег и знакомых, выглядят в глазах менеджеров наиболее приемлемой для них. Довольно резко уступает этой неформальной форме обучения такая классическая форма, как обучение в вузе. К тому же популярность этой формы снизилась к 2003-му году еще на 3 %.

Обучаетесь ли Вы в настоящее время?

Виды и формы обучения	2000 г.	2003 г.	Динамика оценок с 2000 г. по 2003 гг.
Самостоятельно	76,7	78,7	2,0
В других неформальных видах обучения	21,2	20,4	-0.8
В вузе	14,6	11,6	-3,0
В аспирантуре	3,9	5,9	2,0
В бизнес-школе вечернего обучения	0,7	4,7	4,0
Нанимая частного преподавателя	3,3	7,1	3.8
В бизнес-школе дневного обучения	0,6	1,7	1.1
В магистратуре	0,9	0,5	-0.4
Итого			8.7
Примечание. Сумма в обоих столбцах, содержащих исходные данные, выше 100%, поскольку респондент мог выбрать для ответа не один вариант ответа.			

В нашем исследовании ставилась дополнительная задача уточнить, в какой мере специалисты-практики воспринимают российское образование, адресованное менеджерам, как конкурентоспособное. Конечно, это изменяет смысловой акцент оценки и позволяет под другим углом зрения увидеть сам характер позиции респондентов в ходе процедуры оценивания. Вначале им был задан вопрос: «Можно ли, на Ваш взгляд, получить хорошее управленческое образование в России?». Характер распределения ответов приведен в табл. 4.

Таблица 4

Оценка возможностей получить образование менеджера в России.

Варианты ответа	2000 г.	2003 г.
Да, такая возможность есть	74,5	73,7
Нет, такая возможность отсутствует	9,4	9,6
Трудно сказать	16,1	16,7

Хотя к 2003 г. оптимизм оценки российскими менеджерами отечественных возможностей, недифференцированных по конкретным видам, несколько снижается, все же, в целом этот оптимизм вполне высок. После этого вопроса респондентам был задан, связанный с ним по смыслу, следующий вопрос: «В каком учебном заведении можно получить управленческое образование?». Распределение ответов на такой вопрос приведено в табл. 5.

Таблица 5.

Оценка российских форм обучения менеджменту.

Формы и виды обучения	2000 г.	2003 г.	Возрастание позитивных оценок с 2000г. по 2003 г.
В вузе	41.5	43.3	1.8
На практике	31.6	33.7	2.1
На российских курсах	25.7	20.0	-5.7
В российской бизнес-школе	12.9	16.7	3.8
Самостоятельно, осваивая необходимую литературу	16.0	16.6	0.6
На зарубежных курсах по подготовке управленцев	10.4	9.4	-1.0
Отдел обучения внутри компании	4.3	7.7	3.4
С помощью дистанционного обучения	4.5	4.7	0.2
В других образовательных учреждениях	1.4	2.3	0.9
Трудно сказать	6.9	5.8	-1.1
Итого			5.0
Примечание. Сумма в (дир2)Tj -0.08 -1857aУ50х)Tj 0.102 Tс 0 3568Tw (скдеие6340ч1350)Tj 0 Tс (х)T			

начинающим менеджерам достаточно продвинутые условия для обучения менеджменту «на практике». Тогда становится ясно, что, с точки зрения менеджеров-практиков, российские фирмы предоставляют условия для обучения несколько менее благоприятные, чем западные фирмы. Другими словами, обучающий потенциал российских ВУЗов уступает потенциалу западных ВУЗов меньше, чем обучающий потенциал российских фирм уступает потенциалу западным фирмам. Таким образом, по мнению практикующих менеджеров, условия неформального обучения в России заметно уступают условиям формального обучения.

Из этой сравнительной оценки вытекает еще один вывод. Раз формальное обучение менеджменту в отечественных ВУЗах представляется российским менеджерам не уступающим западному, хотя по эффективности и уступающим практике, то и западное обучение менеджменту в ВУЗах воспринимается ими также, как и российское - несколько ущербное, по эффективности уступающим практике, обучению на рабочем месте. Такие данные совпадают с содержанием целого ряда наших интервью, в ходе которых менеджеры высказывали упреки в адрес учебных программ ВУЗов двойственного характера: с одной стороны, эти программы несколько «отставали от жизни», а, с другой стороны, они несколько «забегали вперед», предлагая будущим специалистам несколько утопические модели действий. Но такая частичная неадекватность ВУЗов, «оторванность от жизни» воспринималась менеджерами как вполне естественная и допустимая в реальной жизни.

Эти данные подтверждаются характером ответов на два вопроса, взаимосвязанных, но, все же имеющих разные смысловые акценты: *«Нужно ли управленцу специальное менеджерское образование?»* и *«Что побуждает Вас продолжать образование?»*. Рассмотрим их по порядку. Ответы на первый вопрос приведены в табл. 6.

Данные этой таблицы говорят сами за себя. Современные российские специалисты воспринимают формальное образование менеджеров, главным образом, в качестве элемента имиджа, а не в качестве существенного инструмента их профессиональной деятельности. Только треть практикующих менеджеров считала в 2000 г., что специальное образование действительно необходимо профессионалу. Да и эта треть к 2003 г. сократилась до четверти. Во времена плановой российской экономики в менталитете менеджеров действовал стереотип: образование всякого специалиста, в т.ч. и специалиста в области управления должно быть избыточным, т.е. уровень его подготовки должен опережать тот уровень, которого реально требует современное ему производство.

Таблица 6.

Нужно ли управленцу специальное менеджерское образование?

Варианты ответа	2000 г.	2003 г.	Динамика оценок с 2000 г. по 2003 г.
Без него не обойтись	32,7	25,8	-6,9
Желательно иметь, но можно и без него	61,4	63,8	2,4
Без него вполне можно обойтись	4,0	9,3	5,3
Трудно сказать	2,0	1,2	-0,8

Поэтому специалисты были вполне готовы к тому, что в вузе им будут давать «излишнюю» информацию. Считалось, что такое обучение - не пустая трата времени, потому что полученный избыток профессиональных знаний полезен для повышения культурного уровня людей, для расширения общего кругозора. Как видно из таблицы 7, такая установка на обучение или мотивация продолжения специального обучения сохранилась у большинства российских менеджеров до сих пор.

Таблица № 7.

Основные мотивы продолжения обучения.

Мотивы	2000 г.	2003 г.	Динамика оценок с 2000 г. по 2003 г.
Овладеть научными методами управления	48,9	48,8	-0,1
Расширить свой кругозор	46,0	47,8	1,8
Овладеть современными технологиями	22,4	22,0	-0,4
Получить повышение по работе	9,4	12,5	3,1
На работу с более высоким заработком	13,4	11,2	-2,2
Получить более престижное рабочее место	13,2	9,3	-3,9
Чтобы устроиться на интересную работу	7,7	8,7	1,0
Нужен документ о специальном образовании	5,1	5,0	-0,1
Другие причины	9,6	12,2	2,6
Итого			1,8

Видно, что лидирующему мотиву «Овладеть научными методами управления» явно не хватает прагматической остроты, силы реальной

насушной необходимости; он весьма сильно по своему смыслу и характеру тяготеет к мотиву «Расширить свой кругозор». В тех случаях, когда в мотивации «продолжать обучение» можно было бы усмотреть стремление получить более престижное, интересное или высокооплачиваемое рабочее место, бросается в глаза низкая популярность таких мотивов. Рейтинги этих мотивов, как это следует из таблицы, соответственно: 6-е, 7-е и 5-е места из 9-ти возможных. Более того, такие мотивы, как «работа с более высоким заработком» и «более престижное рабочее место» даже несколько теряют своих приверженцев.

И все же можно заметить, что есть, пусть сегодня еще небольшая, но вполне реальная группа российских фирм и учреждений, которые ставят «повышение менеджера по работе» в зависимость от того, прошел он дополнительное обучение или нет. Как видно из таблицы, к этой группе в 2003 г. относилось 11,2% фирм и учреждений. Причем рост популярности этого мотива за три прошедших года составил 3,1%. Это имеет тем более позитивный смысл, что образовательный ценз менеджера в этом случае попадает в поле зрения работодателя и топ-менеджеров вовсе не в ситуации найма на работу, а в ситуации пролонгирования трудового контакта, когда ценность менеджера не вызывает сомнения.

Таким образом, общая совокупность факторов (и веские, и имиджевые), приводит к тому, что заинтересованность работающих менеджеров в продолжении своего образования довольно высока и продолжает расти. Так в 2000 г. 55,2% менеджеров планировали «продолжать образование», а в 2003 г. таких менеджеров стало уже 65,2%, т.е. в российском обществе сформирован весьма высокий авторитет формального образования, в т.ч. высшего образования для менеджеров. В мотивации реально работающих менеджеров к продолжению образования, к включению в процесс непрерывного образования нет недостатка.

В такой ситуации важно добиваться постоянного роста качества формального образования, чтобы уровень такого образования смог догонять, а в необходимых случаях и рационально опережать достигнутые потребности реального производства и экономики России, которая постепенно становящейся инновационной.

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ В РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКЕ

М.Г.Сергеева

Для определения сущности образовательных услуг и выявления их особенностей необходимо проанализировать понятия «образовательная услуга» и «сфера образования».

По мнению Л. В. Агаповой, образовательная услуга - это персонализированное образование, образование отдельного человека в соответствии с его индивидуальными способностями, возможностями и желаниями. Потребность в образовательных услугах - это желание человека получить образование как услугу, т.е. в соответствии со своими способностями и возможностями. Современное гуманитарное понимание содержания образования трактует систему образовательных услуг как некое социально-культурное окружение человека с его ценностями и потребностями, интересами и самовыражением, целями и саморазвитием. Образовательные услуги, оказываемые учебными заведениями, являются товаром и имеют определенные особенности, которые должны учитываться при оценке конкурентоспособности образовательного учреждения: (а) неосязаемость образовательных услуг (лекции, практические занятия, проводимые преподавателями учебного заведения, не воплощаются в готовый продукт); (б) совмещение во времени процесса производства и потребления образовательных услуг; (в) неотделимость образовательных услуг от конкретного физического лица (многие курсы ведутся по собственным методическим разработкам, существуют авторские курсы); (г) непостоянство качества образовательных услуг (сказывается потенциал преподавателя, его добросовестное отношение к учебному процессу, физическое и психологическое состояние); (д) невозможность хранения образовательных услуг. С одной стороны, услугу невозможно заготовить как товар и хранить на складе, но возможно заранее изготовить, например, различные учебные пособия, методические указания, обучающие программы на компьютерах и т.п.; с другой стороны, информация, полученная студентом в процессе обучения, забывается и через некоторое время устаревает.

Образовательные услуги отличаются от других нематериальных услуг по своим потребительским свойствам: они удовлетворяют потребности личности в духовном и интеллектуальном развитии, в приобретении определенной специальности или квалификации. Кроме этого для об-

разовательных услуг присущи следующие специфические особенности: (а) уровень образовательной услуги зависит от предшествующего уровня подготовки студента, его способностей и желания потребления образовательной услуги; (б) потребление образовательной услуги ведет к совершенствованию качества специалиста; (в) с точки зрения потребителя, между временем приобретения образовательной услуги и моментом получения материальной выгоды имеется временной интервал; (г) образовательные услуги отличаются от других услуг, как правило, более высокой стоимостью, которая является следствием более высокой квалификации исполнителей образовательной услуги; (д) образовательные услуги приносят пользу не только пользователю (студенту), но и обществу.

С точки зрения заказчика и потребителя образовательных услуг, каждая услуга должна иметь определенные границы, наполнение, стоимостные и другие параметры. Предмет услуги должен отвечать определенным требованиям, а сама услуга должна быть определенным образом структурирована. Прежде всего, должна быть реально достижимая цель образования: что ожидает заказчика в результате оказания услуги. Одна и та же цель может быть достигнута различными путями, разные учебные задачи могут быть применены для реализации цели. Поэтому заказчик или потребитель услуги должен знать те способы, с помощью которых будет достигаться эта цель. При этом каждый способ обучения будет иметь свои значения параметров: стоимость, продолжительность, объем знаний. Очень важно заранее определить с заказчиком способ контроля потребляемых образовательных услуг. Важной чертой образовательных услуг в целом является то, что они производятся и потребляются одновременно. Но при этом образовательная услуга всегда - достаточно длительный процесс.

Таким образом, образовательная услуга включает в себя следующие компоненты: цель; желаемый результат; учебные задачи, обеспечивающие достижение цели, так как каждый способ обучения должен сопровождаться детерминацией параметров; контроль результатов потребления образовательных услуг.

Образовательные услуги должны соответствовать единообразным критериям качества, вырабатываемым органами государственного, муниципального или общественного управления образованием либо международными организациями. Сфера образования, с одной стороны, интегрирует различные по форме компоненты учебной деятельности в единую подсистему общества, с другой - выступает полем взаимодействия учебного процесса, учебной деятельности. Особое место в системе

образования занимает профессиональное образование. По мнению Зыкова В. В., система профессионального образования формируется, исходя из потребностей региональных рынков труда в подготовке специалистов и квалифицированных рабочих, и обладает следующими важными свойствами: (а) является открытой системой, которой свойственно динамическое взаимодействие с окружающим миром и которая тяготеет к нарастанию усложненности и дифференциации; (б) является нелинейной (в ней нет жесткой детерминации, в ней нельзя однозначно предсказать конечный результат); (в) является в определенной мере самоорганизующейся, способной к рефлексии, количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию, которые непрерывно проходят во внешней и внутренней среде.

Специфика рынка образовательных услуг, отличающая его от других рынков, состоит в том, что покупатель оплачивает нематериальную услугу, ожидая получить от этой услуги доход. Продавец обязуется реализовывать образовательную услугу за определенное время (срок обучения) путем общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки или повышения квалификации работников посредством своей программы. По утверждению Е. Н. Сагиндикова, рынок образовательных услуг формируется и функционирует на основе свободы выбора потребителем профиля услуг и типа учебного заведения и права всех граждан на получение первоначального, базового профессионального образования на конкурсной основе, а также переобучения и повышения квалификации по инициативе работодателей, служб занятости и собственной.

Существенно важным теоретико-методологическим положением, которое содержится во многих работах отечественных и зарубежных авторов, является утверждение: образование не может осуществляться только под действием механизма рыночных отношений хотя бы потому, что одной из основ этих отношений является система замкнутых, эгоистических, индивидуально-личностных либо ограниченно-корпоративных интересов отдельных групп и слоев общества.

Одной из проблем дальнейшего развития системы профессионального образования, повышения его конечной результативности является определение рациональных путей, средств и методов его включения в формирующуюся систему отношений рыночной экономики: определение рациональных путей, форм и методов распространения на систему профессионального образования системы рыночных отношений.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

И.А.Сиялова

Профессия педагога, по классификации Е. А. Климова, относится к типу «человек-человек», а это предполагает, что в деятельности учителя принципиальным является умение влиять на другого человека с целью становления и развития его личности. В этом и есть основная цель деятельности педагога. Немаловажное значение имеют мотивация педагога и его направленность на достижение целей воспитания и обучения. Учитель - это мыслитель, ощущающий всю полноту возложенной на него священной ответственности за судьбу доверившегося ему человека, за его духовное, интеллектуальное и физическое здоровье, за будущее своей страны и всей человеческой цивилизации. Это чувство особенно значимо для учителя психологии и должно войти в состав его субъектных характеристик, дающих моральное право на преподавание психологии в школе. Способность к рефлексии многими учеными рассматривается как необходимое каждому учителю профессионально значимое качество личности. Для учителя психологии это качество выходит на первый план. Такая способность, с нашей точки зрения, не только входит в число инвариантных субъектных характеристик, но и выступает неотъемлемым компонентом его профессиональной деятельности, проявляясь в форме рефлексивного анализа процесса и результатов педагогической деятельности. Способность к рефлексивному анализу влияния педагогических действий учителя психологии на становление личности ученика мы рассматриваем как самостоятельный компонент его профессиональной зрелости. Актуальность формирования профессиональной зрелости как готовности педагога к психологическому образованию школьников относится не только к педагогу-психологу, но и к каждому учителю.

Повышение профессиональной компетентности каждого учителя в области психологии затруднено рядом обстоятельств: (а) не разработана целостная концепция труда учителя, которая могла бы лечь в основу показателей его эффективности с позиций системного подхода; (б) сохраняется разрыв между изучением психологии учителя и психологии ученика и др. При обучении групп переподготовки и повышения квалификации учителей помимо основной цели - подготовки квалифицированного специалиста, должна ставиться и успешно решаться задача глубокого овладения учителями суммой психологических знаний и умений,

которые, безусловно, окажут им существенную помощь в педагогической и воспитательной работе.

Проблема качества непрерывного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов в условиях глобализации мирового сообщества может быть успешно решена только тогда, когда образование затрагивает глубинные внутренние процессы развития человека, его менталитет, мышление. Непрерывное образование должно формировать его способность к самодиагностике, саморефлексии и самокоррекции профессиональных умений, а высокий уровень профессиональной компетентности - адекватную самооценку профессиональных качеств, способность к саморегуляции и самоконтролю в различных видах профессиональной психологической деятельности.

В настоящее время в качестве основных групп профессиональных задач, которые являются единицей построения содержания повышения квалификации, исследователи выделяют следующие: (а) видеть личность ребенка в образовательном процессе; (б) строить образовательный процесс, направленный на достижение целей образования; (в) создавать и использовать информационную образовательную среду школы; (г) устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса; (д) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Эти изменения в содержании повышения квалификации отражаются в тенденции изменений единицы построения содержания: от рассмотрения отдельно взятой профессиональной задачи к задаче, в которой должны отражаться стратегические тенденции развития образования. Такое построение содержания непрерывного образования педагогических кадров приводит к существенному увеличению в его содержании доли задач, ориентированных на развитие профессионально значимых качеств личности педагога, на развитие рефлексии сложившегося опыта профессиональной деятельности. Следующая тенденция, которая проявляется в практике непрерывного образования педагогов, связана с изменениями в построении программ повышения квалификации педагогических кадров, которые должны строиться по модульному принципу, позволяющему педагогам проектировать индивидуальный образовательный маршрут и органично сочетать индивидуальную и групповую работу, менять состав групп в процессе изучения разных модулей.

ПРИРОДООХРАННЫЙ АСПЕКТ КОНЦЕПЦИИ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ И ЗАДАЧИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ

В. Н. Скворцов

Доклад посвящен природоохранному аспекту концепции устойчивого развития, точнее, тем задачам, которые он ставит перед образованием.

Под устойчивым развитием понимают, как известно, стабильное социально-экономическое сбалансированное развитие, не разрушающее окружающую природную среду и обеспечивающее непрерывное развитие общества, т. е. это развитие, которое удовлетворяет потребностям настоящего времени и в то же время не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворять свои потребности.

Первоначально угрозы связывались, в первую очередь, с ресурсными ограничениями экономического и демографического роста, сейчас большое внимание уделяется также и социальным рискам. Позже понятийный аппарат, разработку которого начала Международная комиссия по окружающей среде, был продолжен Мировым банком. Он трактует устойчивое развитие как процесс управления портфелем активов, формирующихся из физического капитала, природных ресурсов и человеческого капитала. Но и в этой трактовке устойчивое развитие ориентировано на долгосрочную перспективу и связывается с глобальной экономикой. В настоящее время учеными решается вопрос конкретизации задач устойчивого развития на более обозримую перспективу и для более локальных экономических систем. Например, своеобразным «уточнением» категории устойчивого развития является понятие адаптивно-стабильного развития [1]. Автор трактует его как модель, предполагающую достижение согласия между государством, хозяйствующими субъектами и обществом.

Смена приоритетов в общественном развитии не может быть осуществлена, если не произойдет смены парадигмы развития в общественном сознании. Не случайно Концепция устойчивого развития (принята на конференции ООН в Рио-де-Жанейро, 1992) содержит в составе своих 27 рекомендательных принципов и идеологические, которые ориентируют на всемерную пропаганду и воспитание новых поколений в духе бережного отношения к природе. Иными словами, политикам разных стран рекомендовалось придать национальным концепциям образования, в том числе и непрерывного образования, проблемно-целевую ориентацию на стоящие перед всем человечеством задачи защиты окружа-

ющей среды, экологической безопасности, внедрению безотходных технологий, планомерной утилизации промышленных и военных отходов, то есть сохранения планеты.

В России работа по включению приоритетов устойчивого развития в стратегические планы развития страны началась вестись сразу же после принятия Концепции устойчивого развития. Уже в 1994 г Министерством охраны окружающей среды и природных ресурсов и Федеральным экологическим фондом был объявлен Всероссийский конкурс на разработку проекта Концепции перехода страны на модель устойчивого развития, обеспечивающей сбалансированное решение задач социально-экономического развития на перспективу и сохранение благоприятного состояния окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения жизненных потребностей населения. В программе модернизации российского образования (2000 г.) было предусмотрено введение в школах курса экологии, преподавание которого началось в следующем году.

Реализация экологической проблемно-целевой ориентации образования проявляется, на наш взгляд, в двух направлениях: во-первых, в формировании экологического мышления субъектов образовательного процесса - педагогов и учащихся; во-вторых, в практическом обучении бережного и ответственного отношения к природе. Нет необходимости доказывать, что важнейшие духовные ценности и бережное отношение к окружающему нас миру надлежит усваивать с самого детства. Поэтому и понятие о гармоничном природно-общественном развитии нужно прививать человеку с детских лет как понятие, в первую очередь, нравственное. Привитие ребенку бережного отношения к природе, как нам кажется, следует строить на любовании природой сохраненной и сочувствии, жалости к загубленным лесам, рекам, животным, но в тоже время и нетерпимости к такого рода явлениям. Такой подход соответствует и детской эмоциональной отзывчивости, и российскому менталитету - пожалеть от души, бескорыстно, а не потому, что ты лично тоже многое теряешь с исчезновением чего-либо. Это направление можно назвать экологизация души.

В школьные годы эти чувства и ощущения следует более уверенно переводить на рациональную основу, выделяя биосфероцентрический аспект в познании окружающего мира. Экологизация мышления предполагает усвоение определенным образом структурированных знаний о сбалансированном природопользовании. Со знаниями такого рода человек сталкивается впервые в системе общего образования.

В настоящее время, как известно, в российских школах практикуется модульное преподавание экологии, когда экологические проблемы после-

довательно рассматриваются в связи с каким-либо аспектом общественной жизни (научно-техническим прогрессом, урбанизацией, культурой, здоровьем населения и т. д.), то есть внимание сосредотачивают обычно на негативных социальных последствиях деградации природной среды обитания людей. Однако возможности органичного включения идеи гармонии человека и природы в преподавание гораздо шире. Один из важнейших принципов сбалансированного природопользования состоит в том, что антропогенные воздействия на природу следует осуществлять во все более строгое соответствие с законами природы, не пытаясь их отменить, преодолеть или игнорировать [2]. Изучение каждого из законов природы можно органично и не без пользы для лучшего освоения учебного материала дополнить рассказом о потенциальных рисках игнорирования того или иного закона, либо о реально произошедших малых или больших катастрофических событиях, наступивших в результате нашего незнания или игнорирования этих законов природы.

Многие педагоги, вполне справедливо, видят определенные ограничения такому взгляду на экологическое образование в некоторой дискретности общего образования, которое проявляется в том, что процесс преподавания построен как набор учебных дисциплин, не в полной мере согласующихся в содержательном, методическом и ценностном отношениях. Поэтому в перспективе задачу надо ставить более широко - как ликвидацию содержательных и методических барьеров между отдельными учебными предметами, раскрывающими разные стороны функционирования социоэкономсистем. Их наличие само по себе является препятствием достижения возможной гармонии природо-культуросоциального бытия человека.

Концепция устойчивого развития требует пересмотреть и во многом обновить взгляд и на профессиональное образование. Традиционно оно, в отличие от общего, могло позволить себе сосредоточиться преимущественно на той из систем (экономической, биологической и технической и т. д.), которая является для определенной профессии приоритетно «своей». Но поскольку люди с наибольшим размахом разрушают природу именно в рамках своей профессиональной деятельности, система профобразования также должна измениться. Требуется сделать качественный скачок от попыток научить мыслить исключительно в понятиях и законах «своей» системы (области деятельности) к попыткам помочь будущему специалисту осознать сверхзадачу - сохранение биосферы как естественной основы всей жизни на Земле и научить согласовывать с нею свои профессиональные задачи. Такова самая общая посылка.

Если говорить о задачах профобразования в обозримых временных границах, то на современной (несовершенной) стадии развития природопользования, видимо, следует ориентироваться на следующую задачу: выпускник профессионального учебного заведения должен при реализации своей профессиональной деятельности стремиться, по возможности, во-первых, минимизировать антропогенные преобразования и, во-вторых, пытаться поэтапно ликвидировать их последствия. Несомненно, это усложняет процесс целеполагания в рамках многих видов профессиональной деятельности. Достаточно сложно, порой, построить дерево чисто профессиональных целей, а тут добавляются еще цели (либо, как минимум, ограничители) «надпрофессиональные», связанные с общечеловеческой сверхзадачей, требующие массы дополнительных знаний. Например, в процессе выбора ресурсов для решения задач определенного уровня (а именно так строится дерево целей), следует помнить о возможностях факторного замещения и дополнения. К тому же это требует развитого альтернативного мышления. По-видимому, такие знания и способности должны быть включены в состав профессионально значимых в содержание образования всех профессиях, непосредственно связанных с природопользованием.

Однако было бы неверным сводить все только к теоретическому пониманию того, что требуется от людей для превращения устойчивого, развития в реальность. Понимание, не подкрепленное умением действовать в соответствии с этими знаниями, бесполезно для мира и тяжело для самого человека. Необходимо, чтобы знания были подкреплены соответствующими умениями и навыками. Поскольку многие виды профессиональной деятельности включают природопользование, привитие таких навыков должно быть обязательной составной частью системы профессионального образования.

Недостаточно ознакомить студента с глобальными проблемами, с которыми столкнулось человечество, реализуя антропоцентрический и игнорируя биосфероцентрический подходы. Недостаточно также ознакомить его с принципами экологии, рисуящими «правильные» отношения человека и природы. Необходимо научить его соблюдать эти принципы в своей профессиональной деятельности путем целенаправленного привития ему соответствующих компетенций. Эти компетенции еще требуется осознать, сформулировать и создать методическое обеспечение для обучения им. К слову сказать, необходимо разработать и непрофессиональные компетенции, предназначенные для реализации во внепрофессиональной деятельности (гражданской или частной), в какой бы

роли ни выступал человек, владеющий ими, в каждом конкретном случае в системе отношений «природа - человек».

На наш взгляд, эти задачи требуют обновления содержания образования на базе компетентностного подхода. Он, как известно, считается надпредметным и потому требует для своей реализации переосмысления и гармонизации отдельных учебных дисциплин. В этой связи на уровне профессионального образования, в связи с реализацией концепции устойчивого развития, вновь встает проблема комплексного взаимодействия и интегрирования дисциплин, пронизанных едиными ценностно-смысловыми ориентирами. Кроме того, для формирования компетенций, вся образовательная деятельность должна быть построена в проектно-деятельностной форме.

По-настоящему компетентный специалист должен быть способен, как минимум, понять связь между своими знаниями, навыками и сложившейся ситуацией, после чего самостоятельно в узнаваемой для него ситуации повторить некогда преподанные ему способы действия в системе «человек - природа». Сверх того, в случае нестандартного развития событий он должен быть в состоянии найти новые способы своих действий, адекватные ситуации. Таким образом, модели, позволяющие научить человека соединять в своих действиях творчество и ответственность, должны найти свое место в общем и в профессиональном образовании в рамках компетентностного подхода.

Поговорим подробнее о подобных моделях. Антропологический подход в педагогике, призывая максимально учитывать индивидуальность человека (в том числе в детские его годы), дает тем самым большие возможности для построения воспитательного процесса - уникальной возможности приобретения ребенком индивидуального опыта взаимодействия с миром как со сложной социоприродной системой. При таком подходе появляется возможность построить процесс социализации как процесс индивидуальной жизнедеятельности конкретного ребенка во вполне конкретной общественно-природной среде. Этот процесс, активизируя процесс познания, должен строиться при помощи педагога по определенной модели. И хотя процесс нацелен на приобретение ребенком личного опыта созидательной жизни с учетом его индивидуальности, однако этот опыт должен «опираться» на некие общие, аксиоматические положения нравственного отношения к природе. Эти нравственные императивы (на это хотелось бы обратить особое внимание) должны касаться не только развития творческих сил ребенка, направленных на преобразование окружающего мира, но и воспитывать у него ответственность за реализа-

цию своих творческих сил перед природой и обществом, как бы излишне торжественно это ни звучало по отношению к формирующейся личности. Такие сложные и многоцелевые задачи требуют активизации творческих усилий педагогов, обновления методического инструментария, создания новых моделей образования, в том числе и природоохранного воспитания и образования.

Одной из интересных, на наш взгляд педагогических моделей, отвечающих этим требованиям, является «спираль возвышения творческой индивидуальности ребенка», раскрывающая последовательность усвоения целостного опыта созидательной жизни. Модель включает в себя четыре триады. Содержание первого витка спирали: «познание - осмысление - понимание»; второго: «целеполагание - планирование - реализация», третьего: «анализ - оценка - отношение»; четвертого: «самосовершенствование - последствия - саморефлексия». Предполагается, что если воспитатели (педагоги и родители) будут следовать логике этой модели, то какую бы область окружающего мира ни постигал ребенок, результативность его действия будет носить системный характер, что позволит избежать одностороннего подхода. Эти результаты, появляющиеся не разом, являются в то же время ориентирами в воспитательном процессе. Они представляют собой определенный последовательный ряд: «интерес к созиданию - удовлетворенность - удовольствие от подобной деятельности несмотря на трудности, возможные неудачи и кризисы - постижение значимости созидания для человека - осознанная ответственность за результаты созидания - устойчивая потребность в созидательной жизни [3].

Еще раз повторим, что мы видим особую ценность такого подхода в том, что в данном случае ребенка учат соотносить и примирять ценности Творчества и ценности Ответственности за достигнутые результаты. Таким образом, ребенок с юных лет начинает понимать, что любое преобразование мира - это захватывающий процесс, большая творческая радость, но и большая ответственность: «Ты стал инициатором появления чего-то нового, но после твоего вмешательства мир не должен стать хуже, чем был до него».

Очевидно, что опыт созидательной деятельности ребенка в области взаимодействия с природой может быть осуществлен в самых разнообразных формах. Конечно, далеко не все ситуации взаимоотношения человека и природы должны и могут реализоваться в рамках учебных заведений. Определенная часть этого «груза» ложится и на семью. Ни в чьих устах слова о том, что природа - это добрая и заботливая мать всем людям, не звучат так органично, как в устах родителей, и не вызывают та-

кого безусловного доверия у ребенка. Обыкновенная поездка с родителями за город способна оставить глубочайший след в его душе, заложив на всю жизнь правила бережного отношения к природе (при условии, что взрослые исповедуют эти правила).

Вместе с тем, приобщение учащихся к целенаправленной природоохранной политике, по-видимому, может более систематизировано осуществляться в стенах учебного заведения. Во-первых, потому что в школе такой деятельностью занимаются более целенаправленно и регулярно, например, в форме внеурочной деятельности. Во-вторых, там учащийся сильнее ощущает, что его деятельность - часть некой системы деятельности.

w

-

РОЛЬ УНИВЕРСИТЕТОВ В ФОРМИРОВАНИИ УСТОЙЧИВОГО СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНА

В.Н.Скворцов

Основная задача, которая поставлена в настоящем докладе, - это, во-первых, раскрыть потенциальные возможности университета в реальных условиях российской экономики; и, во-вторых, наметить возможные формы эффективного взаимодействия образовательного потенциала университета с производственно-отраслевой структурой региона как важного условия его устойчивого развития.

1. Образовательный потенциал как основа стратегического планирования университета. Если поставить перед собой вопрос: какие основные процессы в развитии государства и общества последних 10-15 лет оказали и продолжают оказывать наибольшее влияние на формирование новой модели университетов, то я бы выделил три - процессы рыночной экономики, процессы формирования гражданского общества и процессы регионализации. Становление реального федерализма усиливает экономическую автономию региона, одновременно повышая и степень его ответственности за всю совокупность экономического и социального развития территории. Но и на экономические и социальные институты региона, в частности и на образование, налагаются обязательства по обеспечению потребностей региона. Не подменяя практику стратегического планирования экономического и социального развития, которая сложилась в деятельности региональных органов управления, в том числе и в практике планирования деятельности вузов, мы считали бы полезным дополнить ее теоретическими представлениями о потенциале региона в целом и его подсистем, в частности.

Под потенциалом региона мы понимаем совокупность трудовых, материальных, финансовых и информационных ресурсов реально используемых, потенциально имеющихся в настоящее время и ожидаемых в прогнозируемом периоде. Это концептуальное понимание мы распространяем и на образовательный потенциал университета. Предлагаемый нами подход основан на сопряженности процесса развития образовательного потенциала университета и потенциала региона. Из этого не следует, что развитие университета целиком подчинено интересам развития региона, а означает, что образовательный потенциал университета ориентирован в определенной своей части на обеспечение развития основных подсистем потенциала региона. И здесь необходимо задаться

еще одним вопросом: о каком развитии идет речь? Опыт предыдущих десятилетий показал, что временное экономическое развитие, непродолжительный рост экономических показателей, не опирающийся на надежный ресурсный потенциал, может обернуться десятикратными экономическими потерями. Вот почему во всем мире, в том числе и в России, все большую силу приобретает концепция устойчивого развития, принятая в 1992 г. в Рио-де-Жанейро на Конференции ООН по окружающей среде и развитию. Важнейший документ, принятый на этой конференции, получил название «Повестка дня 21-го века».

В «Повестке дня 21-го века» большое внимание уделено региональным институциональным структурам, местным органам власти, их роли в создании условий для устойчивого развития и вовлечения в эту деятельность всех социальных групп населения. Этой проблеме посвящена специальная глава - глава 28, которая называется «Инициатива местных властей в поддержку «Повестки дня 21-го века»». В первой статье этой главы дается обобщающий вывод: «Поскольку корни многих проблем, охватываемых «Повесткой дня 21-го века», и их решение связаны с местной деятельностью, участие и сотрудничество местных органов власти является решающим фактором в выполнении поставленных задач. Местные органы власти создают и используют, поддерживают экономическую, социальную и экологическую инфраструктуры, управляют процессами планирования, определяют местную экологическую политику и ее регулирование, помогают в осуществлении национальной и региональной экологической политики. Как уровень управления, наиболее близкий к населению, они играют жизненно важную роль в воспитании, мобилизации усилий и ответных действий населения для перехода к устойчивому развитию». И это, несомненно, перспективный путь развития, ориентированный на усиление информационной взаимосвязи населения и правительственных структур всех уровней управления. Однако нам кажется, что и в этой части «Повестки дня 21-го века», и в программном документе в целом, принятом в Рио-де-Жанейро, не хватает еще одного важного промежуточного звена, которое сблизило бы население и структуры власти в понимании общей ответственности тех задач, которое выдвинуты международным форумом, - института образования. Именно высшие учебные заведения, и, в первую очередь, университеты, формирующие образовательный потенциал и сотрудников правительственных структур и населения, должны в контексте общеобразовательных и специальных дисциплин не только раскрывать основные положения «Повестки дня 21-го века», интерпретируя их к конкретным общенацио-

нальным и региональным задачам экономического и социального развития, но и сближать уровень знания, а следовательно, и понимания этих двух социальных групп общества. Думается, что эта проблема актуальна и для российских условий.

Нет необходимости доказывать, что значимость системы высшего образования, равно как и положение отдельных учебных заведений, во многом определяются общим состоянием экономики. Однако их взаимодействие не имеет детерминированного характера, а содержание этого взаимодействия требует в каждом отдельном случае специального анализа всей совокупности прямых и обратных связей между ними. Поэтому было бы методологически неверным рассматривать развитие высших учебных заведений только как составляющую социально-экономического развития некоторой территории. С другой стороны, будет совершенно необоснованным объяснять все достижения в социально-экономическом развитии территории результатами успешной деятельности высших учебных заведений. Тем не менее, нельзя отрицать наличие связи между развитием экономики региона и совершенствованием деятельности высшего учебного заведения. Проблема состоит в уяснении характера их взаимодействия. В связи с этим, можно высказать следующие соображения.

Во-первых, решающее значение, в контексте рассматриваемого вопроса, имеет характер взаимодействия высшего учебного заведения и экономики региона. Для его оценки не следует придерживаться упрощённого представления о том, что они находятся в «одной лодке». Более того, характер изменений в обеих подсистемах - производственно-отраслевой и образовательной - может иметь во многом противоположный характер. Так, ускоренное развитие региона может сочетаться с кризисом региональной системы профессионального образования и ухудшением параметров её потенциала. Вполне допустимо, и тому имеются примеры, когда экономическое благополучие вузов растёт на фоне снижения экономических показателей региона. Очевидно, что решающее значение имеют качественные характеристики развития экономики и соответствующие им особенности функционирования высших учебных заведений.

С этим обстоятельством связана *и вторая* особенность взаимосвязи образования и отраслевой структуры региона. Поскольку качественные характеристики в основном изменяются в долгосрочной перспективе, то речь скорее должна идти о взаимоувязанном развитии производственно-отраслевой структуры региона и образовательной подсистемы, анализе их потенциалов. Полученные результаты следует положить в основу стратегического планирования.

В-третьих, при анализе взаимодействия потенциала производственно-отраслевой структуры региона и образовательного потенциала университета на первое место выдвигаются не столько количественные экономические параметры оценки этого взаимодействия, сколько такие показатели, как: количество информационных каналов связи экономики региона и университета, частота информационного взаимодействия между ними, экономическая и социальная «цена» этой информации.

В частности, имеющее место в последнее время улучшение социально-экономического положения Ленинградской области не означает автоматического решения проблем университета. Сохранение и упрочение позиций университета на рынке образовательных услуг, расширение диапазона показателей его образовательного потенциала предполагает, прежде всего, усиление связей университета с региональной экономикой и обеспечение высокого профессионального имиджа у населения. В долгосрочной перспективе они во многом определяются стратегией развития университета, однако в основе лежит сопряженность задач и ресурсных возможностей образовательного потенциала университета и потенциала производственно-отраслевой структуры региона. Нетрудно заметить, что при таком подходе в значительной мере возрастает информационная составляющая их взаимодействия, что, как мы полагаем, требует иного методического подхода. Представляется возможным предложить в качестве основного направления стратегического развития университета приобретение его образовательным потенциалом нового качества, а именно: включение образовательного потенциала университета в фундамент экономики знаний и, прежде всего, - в информационное поле региона.

Заметим, что концепция экономики знаний представляет собой новое и, несомненно, перспективное (не только для нашей страны) достижение экономической науки. До сих пор нет общепризнанного понимания, что такое экономика знаний. Только в первом приближении она может быть соотнесена с информационной экономикой. Определённо можно утверждать только то, что основной особенностью экономики знаний является подчинённый характер производства продукции и услуг по отношению к производству информации, необходимой для развития не только производственной сферы и сферы услуг, но и всей социально-экономической системы. Вследствие этого, включение образовательного и научного потенциала университета в экономику знаний не имеет ни автоматического, ни формального характера. Обеспечивающие их единство институты соответствуют качественно новому взаимодействию потенциала производственно-отраслевой структуры региона и об-

разовательного потенциала университета. Попытаемся раскрыть наше представление о механизме этого взаимодействия.

Во-первых, имеет место их непрерывное взаимодействие как на рыночной, так и на нерыночной основе. Внерыночные отношения связаны с многомерным характером образовательной деятельности, наличием так называемых положительных экстерналий, т. е. положительных следствий образовательной деятельности для всего бизнес-сообщества, а также со сложностью оценки ряда имеющих перспективное значение образовательных проектов.

Во-вторых, образовательная и научная деятельность университета должна выступать не «служанкой» потребностей экономики, а одним из источников ее формирования.

В-третьих, в соответствии с нашим концептуальным представлением в создании интеллектуальной составляющей собственности хозяйствующих субъектов существенная роль должна принадлежать университету. И мы полагаем, что уже в ближайшие годы такая система взаимоотношений между университетом и бизнес-средой получит общественное признание.

Все эти формы отношений связаны с развитием образовательного потенциала университета в интересах региона. Цель университета состоит в формировании, прежде всего на региональном уровне, гибкой, устойчивой экономики знаний. Степень ее реализации может быть оценена через вклад потенциала университета в эту экономику. Целый ряд показателей показывает долю вклада высшего образования в процесс регионального развития и изменения структуры региональной экономики. В конечном счёте, исследование взаимодействия производственной и образовательных подсистем в пределах региона требует оценки образовательного потенциала высшего учебного заведения. Именно степень его развития предопределяет саму возможность формирования экономики знаний. Имеется несколько подходов к оценке образовательного потенциала университета и его влияния на экономику знаний региона.

2. Подходы к оценке образовательного потенциала. Оценка образовательного потенциала может быть осуществлена посредством анализа вклада университета в региональную экономику. Он может быть оценен самым различным образом. На современном этапе развития экономики знаний решающее значение имеет не столько количественное выражение некоторого результата, сколько механизм оценки этого влияния. Методические особенности подхода к оценке отражают характер связи университета с региональной экономикой. В зависимости от уровня развития

экономики знаний возможны, в частности, следующие подходы к оценке вклада образовательного потенциала высшего образовательного учреждения. Остановимся на некоторых из них.

(а) *Инвестиционный подход*. Он предполагает определение вклада университета в прирост совокупного капитала региональной социально-экономической системы. Наиболее естественным способом такого рода оценки является оценка вклада университета в приращение человеческого капитала региона. Сложность количественного измерения состоит в том, что величина человеческого капитала является, во-первых, количественно неопределённой, а, во-вторых, - предельно сложной для числового подсчета. Это в,

Англии университеты при поддержке Европейского фонда развития регионов был создан Дом знаний. Вместе с тем, несмотря на принципиальную новизну связки «обучающийся регион» - конкуренция идей, борьба между различными подходами к решению проблем (а нередко и борьба за саму постановку проблем) в научной среде не является чем-то принципиально новым. В целом данный подход демонстрирует свою результативность при двух неперемennых условиях: выпускники университета должны быть конкурентоспособны на рынке труда региона, а университет должен выступать не только как «фабрика» специалистов, но и как «фабрика» идей, научно-исследовательских разработок, которые конкурентоспособны на рынке высоких технологий. При этом под высокими технологиями мы понимаем не только сферу промышленного производства, но и социальную сферу.

(в) *Кооперативный подход*. Несомненно, что региональная система профессионального образования и университет, в частности, объединены совокупностью взаимных социальных, организационно-управленческих и экономических интересов. Несмотря на имеющуюся конкуренцию, о чем мы сказали выше, для институциональных субъектов региональной системы образования характерен кооперативный характер отношений. Однако механизм согласования этих интересов пока недостаточно институционализирован. Эффективными институциональными формами взаимовыгодного сотрудничества в рамках региона являются технополисы, технопарки, бизнес-инкубаторы. В некоторых странах получили развитие специальные агентства развития, оказывающие услуги по продвижению на рынок научно-исследовательских разработок университетов. В практике мирового предпринимательства имеется немало примеров, когда создание новых предприятий непосредственно связано с новыми технологическими разработками университетов. Совершенно очевидно, что перспективным направлением в развитии научно-технического взаимодействия университета с производственно-отраслевой структурой региона является кооперативная форма объединения усилий, «строительной площадкой» для которых является образовательный потенциал университета. И бизнес-инкубаторы, и технопарки, и новые предприятия, и иные формы научно-образовательной кооперации являются объективным показателем экономического признания значения образовательного потенциала высшего учебного заведения.

(г) *Ценовой подход*. Оказываемые высшими учебными заведениями образовательные, исследовательские и консультационные услуги являются наиболее очевидной формой взаимодействия между университетом

и производственно-отраслевой структурой региона. И в этом нет ничего нового, если бы не одно обстоятельство: за последнее десятилетие изменился характер этого взаимодействия. При рассмотрении этого направления сотрудничества мы обнаруживаем, что все более отчетливо формируется спрос производственно-отраслевой системы региона не на отдельных специалистов, а на определённые знания, которые, как известно, существуют относительно независимо от их создателей и носителей. В конечном счёте, речь идёт о важной проблеме - коммерциализации знаний; и это не стоимость образования, а рыночная цена определенного вида профессионального знания специалиста, что неизбежно сопровождается переосмыслением роли преподавателей и сотрудников университета, которые во всё большей степени отождествляют себя не только с педагогической или научной деятельностью как таковой, но и с процессом производства и распространения знаний.

Таким образом, самостоятельной функцией в деятельности университета выступает его многопрофильная связь с задачами территориального развития. Оценка влияния университета на региональную экономику не означает, что его деятельность замыкается территориальными рамками. Образовательный потенциал университета включает в себя не только ресурсы, ориентированные на регион, но и ресурсы, позволяющие ему успешно функционировать за пределами регионального образовательного пространства. Можно утверждать, что существует два измерения образовательного потенциала: внешний и внутренний. Для стратегической перспективы важнейшее значение имеет внешнее измерение. Этому соответствует понятие «открытый университет как составная часть обучающегося региона» (OPEN UNIVERSITY AS AN INTEGRAL PART OF LEARNING REGION). Следовательно, университет, с одной стороны, обладает определённой степенью свободы в позиционировании своей деятельности, независимо от территориальной принадлежности. С другой стороны, существует некоторая детерминированность положения университета на рынке образовательных услуг, а его направленность на включение в экономику знаний предопределяет, прежде всего, региональный характер деятельности. Именно в пределах региона можно в достаточно короткий срок создать систему обмена знаниями, обеспечивающую эффективное взаимодействие университета и региональных органов.

3. Образовательный потенциал и экономика региона. Наблюдаемое во всём мире усиление взаимодействия между университетами и территориальными структурами управления а priori требует разработать сис-

тему оценки воздействия потенциала университета на экономическое и социальное развитие региона. И это воздействие можно представить в нескольких измерениях.

На теоретическом уровне можно утверждать, что высшие учебные заведения уже фактом своего существования оказывают положительное воздействие на региональное сообщество, независимо от того, выработали ли они чётко сформулированную миссию по содействию экономической активности в пределах некоторой территории, или такая позиция отсутствует. Разумеется, мера этого воздействия в значительной мере зависит от многих параметров университета, в частности: степени приближения профессиональной специализации университета и отраслевой специализации региона; численности ежегодно подготавливаемых дипломированных специалистов и специалистов высшей квалификации, которые пополняют отраслевую структуру региона; наличия в структуре университета научно-исследовательских подразделений фундаментального и отраслевого профиля, исследования которых ориентированы на потребности региона и т.д. Вместе с тем, при оценке влияния университета на экономическое и социальное развитие региона, необходимо учитывать и так называемый мультипликационный эффект, который выражается величиной экономической и социальной активности, которая возрастает по мере перехода от одной стадии реализации образовательной и научной деятельности университета к другой. К сожалению, данный вид мультипликационного эффекта почти не поддаётся прямой оценке и нам ещё предстоит исследовать возможности такого подсчёта. По-видимому, необходимо соотносить влияние учебных заведений не только с фиксируемыми количественными результатами, но и со всем процессом экономического развития, многие показатели которого имеют качественные характеристики.

4. Некоторые практические формы реализации образовательного потенциала университета в социальное и экономическое развитие региона.

Во-первых, включение университета в процесс принятия и реализации инвестиционных решений в регионе. Это форма участия университета в формировании и развитии инвестиционного базиса региона имеет, по меньшей мере, три аспекта: институциональный, предпринимательский и образовательный. Первый представляет собой некоммерческое взаимодействие университета с органами власти и предпринимателями. Второй - включение университета в исследования по привлечению инвестиций (прежде всего в части соответствующего им человеческого

капитала). Третий - расширение приёма студентов под будущие инвестиционные проекты (так называемый целевой набор). Очевидно, что особая роль университета будет всё в большей мере проявляться при разработке принципиально новых инвестиционных проектов. В-четвёртых, создание институциональных форм взаимосвязи между инвестиций и развития образовательного потенциала вузов. Включение университета как активного «игрока» на стадии аналитической разработки региональных инвестиционных проектов уже в ближайшее время, как мы полагаем, получит определённую институциональную форму. Разумеется, что университеты должны быть к этому готовы, тогда и финансовые, и предпринимательские структуры будут видеть в них своих партнёров. Мировая практика показывает высокую степень включённости научного потенциала университетов в разработку региональных проектов экономического и социального развития территорий. Вполне очевидна заинтересованность и российских университетов в реализации такого подхода, но и их партнеры - финансовые и промышленные круги - также могут получить выгоды, поскольку участие исследовательских групп университетов могло бы придать соответствующим программам и инвестициям более стабильный и долгосрочный характер.

Во-вторых, определение границ фактического и эффективного образовательного «ареала» университета в образовательном пространстве. Мировая и отечественная практика университетов показывает, что с момента своего возникновения образовательное влияние университетов всегда выходило далеко за административные границы своего региона. Фактически университеты всегда представляли собой открытые для абитуриентов структуры (по крайней мере в пределах одного государства). Значение фактического образовательного «ареала», т.е. пространственно-образовательного влияния университета на другие территории, часто носит номинальный характер. Так, например, если в университете учится один студент из Австралии, то это не означает, что Австралия находится в зоне образовательного «ареала» этого университета. Вместе с тем, имеются территории за пределами региона, где влияние университета весьма значительно, и это позитивно влияет на некоторые стороны социального и экономического развития региона. В этой связи мы предлагаем ввести в систему оценок образовательного потенциала университета показатель «границы эффективного образовательного «ареала» университета». Формы проявления этого показателя могут быть самые разные, но две из них имеют существенное значение: это количество студентов из других регионов, которые обучаются в университете, и количество филиалов на тер-

риториях других регионов. Можно утверждать, что чем выше значение предложенного нами показателя, тем инвестиционно привлекательней является и сам университет и регион. Во всех случаях деятельность университета является важным дополнительным источником привлечения в регион человеческих ресурсов высокой квалификации, а также влияет на коэффициент положительной миграции населения.

В-третьих, более активное включение университета в институты государственного и общественного управления региона. Поскольку, как мы об этом уже говорили, университеты оказывают определённое влияние на жизнедеятельность местных сообществ и регион в целом, то было бы целесообразно эти отношения некоторым образом институционализировать. Возможно, что идеальной формой такого взаимодействия могло бы быть заключение особого общественного договора между системой высшего образования или советом ректоров региона с администрацией региона. Включение интересов высшей школы в процесс принятия решений на высшем уровне управления регионом и ориентация высшей школы на решения региональных проблем - перспективное направление на пути формирования гражданского общества. Именно на этой основе должны формироваться многие финансовые взаимоотношения между университетом и региональным сообществом в стратегической перспективе. Тем самым, было бы достигнуто большее соответствие между развитием образовательного потенциала университета и развитием экономического и социального потенциала региона. Речь идёт не о введении дополнительных должностей в администрацию региона, ответственных за развитие системы образования, а о представительстве учебных заведений (в том числе и университета) в региональных органах власти с правом совещательного голоса, в общественных советах - с правом решающего голоса. Эти представители высшей школы в значительной мере выполняли бы консультативные функции, а в дальнейшем могли бы сформироваться в общественные консультативные структуры, которые могли бы осуществлять индикативное планирование системы высшего образования, а также участвовать в развитии механизмов социального партнерства.

В-четвёртых, установление «мостов» с малыми и средними предприятиями, которые являются основой развития большинства территорий. Эта проблема признается самой сложной и требует различных вариантов решения. Так, например, в Великобритании предлагается создание общенационального «Дома знаний» «Knowledge House», который на местном и региональном уровне и позволял бы получать сведения о ближай-

ших образовательных учреждениях, в частности: об имеющихся в этих учебных заведениях информационных ресурсах образовательного и научно-исследовательского характера; о проводимых в них исследованиях, разрабатываемых технологиях, и имеющихся программах обучения; о имеющемся научном оборудовании и возможных консультационных услугах и т. п. Очень важно, чтобы эти и другие данные учебных заведений были включены в систему бизнес знаний.

Приведём один пример. В настоящее время в каждом крупном городе России издаются разнообразные вузовские справочники, но в них практически нет никакой информации о научно-исследовательском потенциале высших учебных заведений. Отсутствуют и специализированные вузовские бизнес-справочники для предпринимателей малого, среднего и большого бизнеса. Что за этим стоит: непонимание руководителей вузов роли вузовской науки в развитии бизнеса, или неготовность вузов активно участвовать в разработке бизнес-проектов? Возможно и то, и другое. Приходится констатировать, что за последние пятнадцать лет большинство вузов утратило свой научно-исследовательский потенциал. Вузы, и в первую очередь университеты классического профиля, должны иметь в своём составе научно-исследовательские лаборатории и институты, ибо только тогда они займут достойное место в качестве бизнес-партнёра «за столом» бизнес-сообщества. Возможно, необходимо иное представление образовательного потенциала университета (в том числе в сетевой форме), отражающего не формально-организационную структуру, а соответствующие области знаний. Тем самым может быть создан необходимый базис для взаимодействия малых и средних предприятий с университетом и системой высшего образования в целом.

Существующая система подготовки специалистов в чрезмерной степени ориентирована на решение проблемы занятости, а не на готовность будущего специалиста стать во главе той или иной организации, управлять коллективом, не на ведение собственного бизнеса. Целесообразно ориентировать преподавателей и научных сотрудников университета на институционализацию взаимодействия с признанными лидерами в определенных (но вместе с тем типичных для региона) областях деятельности. И это относится не только к экономическим факультетам и кафедрам, а ко всем направлениям подготовки специалистов, ибо сегодняшний врач - завтра становится главным врачом, а сегодняшний учитель немецкого языка - директором школы, а это уже самостоятельная область хозяйственной деятельности.

В-пятых, повышение роли университета в обеспечении непрерывного

профессионального образования специалистов в рамках региона. Именно университеты, и в первую очередь университеты классического профиля, обладая многоотраслевой фундаментальной образовательной базой подготовки специалистов, могут и обязаны стать центрами непрерывного образования в регионах. И наверное следует не столько стремиться создавать филиалы первичной подготовки специалистов, сколько специализировать эти филиалы на продолжение образования, на дополнительное образование. В этом мы видим новое перспективное направление развития университетов, реальное увеличение их вклада в образовательный потенциал региона. С точки зрения продолжения образования, решающее значение имеет дистанционное обучение. В частности, необходима разработка специальных программ для удаленных и малонаселенных районов. Среди них имеются территории, где выпускники школ практически не нацелены на продолжение образования. Большую роль в разработке таких программ могли бы играть сами студенты университета.

В-шестых, формирование специальных инновационных программ. Возможно, что эта инновационная форма в деятельности университетов пока может быть рекомендована для экономических факультетов. Во всех случаях предлагаемая нами форма включения студентов уже со студенческой скамьи в бизнес-среду основана на разрушении сложившейся в обучении модели «беспроектной экономики», «безрискового бизнеса». «Правильное» изложение того или иного курса учебной дисциплины как бы предполагает, что «всё получится». На самом же деле, за каждым принятым экономическим решением стоит определенная степень риска. Умению снизить степень риска необходимо учить уже в университете. В качестве идеального примера можно привести Babson College (USA), где все преподаватели имеют опыт ведения бизнеса и студенты получают некоторые стартовые суммы для начала собственного бизнеса. Полученные деньги возвращаются по завершении программы (прибыль же расходуется на благотворительные цели). Очевидно, что кафедры экономического профиля университетов должны иметь бизнес-проекты содействия предпринимательству, исполнителями которых будут студенты. Было бы целесообразно с участие предпринимательского корпуса и администрации региона сформировать специальный фонд для реального включения студентов в региональный бизнес.

Мы не ставили перед собой цель рассмотреть все формы взаимосвязи образовательной и научно-исследовательской деятельности университета с производственно-отраслевой и административной структурами ре-

гиона, а остановились на тех формах взаимодействия, которые, как нам представляется, либо не получили достаточного практического развития, либо недостаточно теоретически изучены. Многие из того, на что мы обратили внимание находится пока вне экономических и правовых возможностях университета, но это не означает, что это невозможно. Я оптимистически смотрю на будущее развитие российских университетов, что и позволило мне изложить свои взгляды по этому вопросу. И я глубоко убежден, что чем полнее будет использоваться образовательный потенциал университетов на региональном уровне, тем устойчивее будет социально-экономическое развитие этих регионов.

ЧТЕНИЕ КАК ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО СЕМООБРАЗОВАНИЯ В. О.Скитневский

Чтение - исторически значимый феномен образования и культуры в целом. Выступая в роли коммуникативного посредника между современниками и ушедшими, оно давно и прочно обосновалось в системе инструментариев интеллектуального совершенствования человека. Став одной из основных культурных практик человека, чтение вполне правомерно рассматривать как специфическую антропологическую ценность. Можно принять даже за аксиому тот факт, что глобальная распространенность чтения всегда была и остается сегодня в русле актуальных потребностей человека. Никто не оспорит факт, что без чтения современное образование было бы просто невозможным.

Современная ситуация в образовании связана не столько с элементарной грамотностью людей, (хотя и она еще имеет место!), сколько с функциональной. Сегодня речь должна идти о расширении круга компетентности, т.е. круга вопросов, в которых человек профессионально обладает специализированными знаниями. Было бы правильнее говорить об индивидуальной компетенции, которой обязан обладать индивид, участвуя в современном социально-экономическом преобразовании общества.

1. Об изучении чтения. Феномен читающего человека в своем генезисе и развитии должен опираться на достижения всех наук о человеке. К сожалению, проблемы читательской деятельности исследуются вяло. Их продолжают изучать, исходя не из фундаментальных (базовых) закономерностей ее развития, а отталкиваясь от частных проблем, решая субъективные, малозначащие проблемы. В субъективном плане заметим, что проблеме чтения в контексте самообразования в России исследуют достаточно давно, хотя и непоследовательно. Начало этим исследованиям в конце XIX в. положил известный русский книговед, библиограф и писатель Н.А. Рубакин. Им была разработана методическая система пропаганды книги, руководства чтением и самообразования. В 20-30-е годы широко использовалась его известная работа «Письма о самообразовании», в которой впервые рассматривалась социально-психологическая природа самостоятельной читательской деятельности.

В начале XX в. в русской педагогике появляются работы, в которых чтение представлено как одна из форм прикладной философии. Так, из-

вестный философ и педагог С. И. Гессен процесс свободного самообразования рассматривал, прежде всего, как ступень автономии развития личности, считая, что данная ступень не имеет своего завершения. Он представлял образование человека как бесконечное путешествие и потому считал, что «дать сколько-нибудь полную теорию средств самообразования невозможно», т.к. круг общения последовательно расширяется, вбирая в себя не только все нынешнее поколение в его настоящей творческой борьбе, но и прошлое и даже будущее человечество [3. С.217]. Следовательно, читать, - значит, мыслить, теоретизировать, философствовать. В советский период большого философского осмысления проблем самообразовательного чтения не получилось, если не считать работ А. Я. Айзенберга и его последователей (Е. М. Нагловская, Л. Б. Васина, А. Г. Громцева и др.) [1]. Самообразование рассматривалось ими как необходимый компонент любого образования, как стремление человека получить дополнительную научную и общекультурную информацию, помимо той, которая дается в учебных заведениях. Не обошли они стороной и тот факт, что знания со временем устаревают, что самостоятельное чтение - одна из лучших форм обновления полученных ранее знаний. Однако их выводы не имели большого социального смысла. Сама проблема самообразовательной читательской деятельности оставалась за пределами глубоких философских раздумий. В других психолого-педагогических исследованиях самообразование рассматривали только как самообучение, а не как инструмент целостного развития личности, механизм ее самореализации.

Богатейший эмпирический материал, связанный с психологией чтения, показывает, что читатели в своем большинстве воспринимают прочитанное (объект, явление, бытие в целом) с точки зрения их максимальной самобытности, целостности, интегрированности. И чем чаще он видит в текстах целостный мир, тем целостнее становится сам. Это процесс достаточно убедительно наблюдал А. Маслоу. «Самоактуализированный человек, - писал он, - обладает психологическим здоровьем, его базовые потребности удовлетворены. Предпосылкой и здоровья, и удовлетворенности для любого актуализированного человека, является дело, в которое он верит, профессия, которой он полностью посвящает себя. Если он говорит, «моя работа», он имеет в виду свою миссию в жизни [4. С. 204]. Именно самообразовательное чтение, как высшая из всех форм книгопользования, дает возможность читателю устанавливать наиболее актуальные для самосовершенствования связи с внешним миром. Такая возможность достигается только при наличии мотивированной цели,

при наличии воли и умении читателя ладить со своим внутренним миром, дающим согласие стать интегрированным и цельным.

Обратим внимание на одно обстоятельство. Каким бы чтение не было по своей целевой направленности, в нем всегда присутствует постоянная базовая структура в виде следующей триады: текст-чтение-читатель. Из всех трех компонентов этой триады самым таинственным является второй, т.е. чтение. Этот компонент наиболее стабильный в данной триаде, более того, именно с него и начинается «работать» первый компонент, т.е. текст. С момента чтения текст начинает приобретать читательскую оценку, конечно, в зависимости от уровня понимания и восприятия прочитанного. Однако сам текст от таких оценок все равно остается в первозданном виде. Он не может измениться после чтения. А вот у третьего компонента (читатель) динамика изменчивости прямо пропорциональна наличию уровня творчества второго компонента, т.е. чтения. Если чтение носило творческий характер, т.е. помогло найти новую идею, понять определенный смысл и т.д., то изменится и сам читатель как личность. Если читатель это не заметит сразу, то он обязательно обратит на это внимание в процессе межличностного общения или при собственной творческой работе. Подобные триады в структуре читательской деятельности уже давно были замечены исследователями, особенно литературоведами. Так, например, исследование О. Б. Ховова о трехмерной структуре деятельности (установление-структуризация-репликация) создает прецедент для последующих рассуждений о других аспектах образования. Он предлагает свой «язык» для понимания теории деятельности на основе бесконечно рождающихся триад [5. с. 264].

2. Сам процесс чтения - это уже философствование. Установки на философствование читателя чаще актуализируются в текстах, повествующих о сомнениях, удивлениях, интуиции, особенно если автор специально вводит своих героев в проблемно-вопросительную ситуацию. Трудно усомниться в том, чтобы читающий человек хоть раз в жизни не философствовал над текстом. Не будем говорить о его систематической философской рефлексии. Однако заменим это понятие более другим - «творческим мышлением». Гонимые познавательным интересом от незнания к знанию, находясь еще только в преддверии знания, читатели всегда испытывают потребность в диалоге с интересным собеседником, способным их выслушать и даже неподдельно сопереживать.

Читательская герменевтика, построенная на логической пропедевтике, способна привести его к критическому словоупотреблению. И чем чаще читатель философствует над текстом, тем больше у него «строительного

материала» для критического отношения к действительности. Такая манера чтения приближает читателя к своей собственной интерпретации текста, к «замыканию на себя» именно тех ценностей текста, которые, по его мнению, помогут ему в самообразовании и даже в самоутверждении собственного «Я».

3. О внутренней речи «открытым текстом». Так говорил известный отечественный философ В. С. Библер, исследуя мышление как творческий процесс. Он советовал использовать методы прочтения теоретических текстов, которыми в свое время пользовались Гегель, Декарт и Лейбниц и другие философы, умевшие распознавать во внешнем, строго информативном, словесно-рассудочном тексте (предложения - абзацы - суждения - умозаключения - цепочка доказательств) другой текст, лежащий по другую сторону печатного текста и составляющий его внутреннюю форму [2. с. 140].

Логика подсказывает, что самообразовательное чтение и есть активное философствование, когда возникает непреодолимая потребность в воспроизведении предмета размышления, т.е. того, что реально для читателя не существует, в его читательских ощущениях еще ему не дано, но это нечто скоро должно быть осмыслено и понято почему ОНО существует так, а не иначе. Вот этот процесс «понимания», выделенный из процесса «представления» и будет, вероятнее всего, конечным продуктом самообразовательного чтения.

Если попытаться свести воедино все то, что представляется убедительным и конструктивным, то можно представить следующую философскую систему основных предпосылок непрерывного самообразовательного чтения.

Чтение, как необходимое условия непрерывности самообразования, имеет свои формы существования, которые «охраняют» его, не позволяя исчезнуть совсем или слиться с другими формами межкультурной коммуникации. Более того, чтение продолжает сохраняться в статусе уникальной антропологической функции человека, оставаясь самым приоритетным способом его социокультурной мобильности. С момента появления письма, чтение не имеет себе равных в образовательном процессе. Оно продолжает оставаться самым приоритетным способом потребления информации.

Есть все основания видеть генезис и развитие самообразовательного чтения не только на стадии традиционного «школоцентризма», а значительно раньше, точнее, в общественном (педагогическом) сознании родителей. Однако эта уникальная подсистема образования сегодня пережи-

вает жесточайший кризис. Как показывает история мировой культуры, истоки самообразовательного чтения обычно зарождались на страницах книжных собраний домашних библиотек. К сожалению, сегодня детское чтение предано забвению. В этой связи необходимы новые стандарты образования дошкольников, включающие в себя навыки физического и умственного развития, среди которых приоритетное место занимало бы обучение чтению с элементами семантико-логической рефлексии.

В рамках подсистем общего среднего образования появляются тенденции сопровождения производственной и профессиональной ориентации школьников активным самообразовательным чтением. В основу данного процесса необходимо положить специальную педагогическую систему приобщения детей к библиотечно-библиографической культуре, гармонично сочетающейся с культурой мышления. Это создаст хорошие предпосылки для повышения уровня культуры чтения.

Литература:

1. Айзенберг А. Я. Социально-культурная роль чтения и самообразования в развитии личности//Вопросы философии, 1986, №6.
2. Библер В. С. Мышление как творчество//Введение в логику мысленного диалога. М.: Изд-во полит, лит-ры, 1975.
3. Гессен С. И. Основы педагогики.//Введение в прикладную философию. М.: «Школа-Пресс», 1995.
4. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики./Пер с англ. - СПб.; «Евразия»,1997.
5. Ховов О. Б. Теория деятельности в контексте непрерывного образования./Образование через всю жизнь./Под ред. Н.А.Лобанова, В. Н. Скворцова. СПб.; «Петрополис». 2005.

СТРУКТУРА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИННОВАЦИОННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Н.Т. Сманова, С. Г. Тажбаева

Человеческая деятельность возникла и существует в целях преобразования окружающего мира предметов (объектов) и приведения их в соответствие с потребностями людей. Предметно-преобразовательная деятельность необходимо предполагает общение субъектов, т.е. влечет за собой коммуникативную деятельность. Это обусловлено тем, что человеческая деятельность опосредствуется материальной и духовной культурой, сложившейся в обществе. Поэтому субъект, не обогащенный культурой, не в состоянии преобразовывать окружающие его предметы, не способен осуществлять предметную деятельность. Люди, отмечал К. Маркс в этой связи, «не могут производить, не соединяясь известным образом для совместной деятельности и для взаимного обмена своей деятельностью. Чтобы производить, люди вступают в определенные связи и отношения, и только в рамках эти общественных связей и отношений существует их отношение к природе, имеет место производство». Итак, предметная деятельность, направленная на изменение и преобразование объекта, в качестве необходимого условия предполагает общение субъектов. В процессе общения люди производят обмен материальными и духовными ценностями, взаимно обогащаются культурой. И только с помощью приобретенной и накопленной в общении культуры возможна предметная деятельность, преобразование окружающего мира. Сама общественная культура складывается в процессе предметной деятельности. По своему строению последняя представляет собой расчлененное единство интеллектуальной, оценочно-эмоциональной и практической деятельности.

Интеллектуальная деятельность - это получение и целесообразное оперирование всевозможным знанием, любой информацией, отражающей свойства предметов, при относительном абстрагировании от влияния на нее потребностей и интересов человека. Интеллектуальная деятельность осуществляется в неразрывной связи с эмоциональной. Это обусловлено тем, что для достижения своих целей субъект не только познает и идеально конструирует будущий предмет своей деятельности, но и оценивает его с точки зрения потребностей и интересов людей в процессе эмоциональной деятельности. Через последовательное взаимодействие интеллектуальной и эмоциональной деятельности осуществляется духов-

ное преобразование и духовное производство предмета. Однако предметная деятельность человека, естественно, не ограничивается чисто духовной (теоретической) деятельностью, являющейся единством интеллектуальной и эмоциональной деятельности, а продолжается дальше и находит свое завершение в практической деятельности. Практика - важнейшая и решающая стадия человеческой деятельности, представляющая собой чувственно-предметную, материальную деятельность людей и выражающая подлинную сущность человеческого отношения к миру.

Человеческое общение, осуществляющееся на основе определенных общественных отношений, и представляет собой сложную совокупность интеллектуальной и эмоциональной, духовной и материальной деятельности. В этой связи следует подчеркнуть, что общение людей, их коммуникативная деятельность предполагает обмен материальными предметами, материальную коммуникацию. Если предметная деятельность характеризуется воздействием субъекта на объект, то коммуникативная деятельность, как справедливо подчеркивает М. С. Каган, предполагает такое взаимодействие субъектов, при котором ни один из них не превращается в объект. В процессе человеческого общения субъекты обмениваются предметами материальной и духовной культуры. В этом заключена важнейшая и характернейшая особенность человеческого общения, коренным образом отличающая его от предметной деятельности, направленной на преобразование объекта. Следовательно, обладая сложным строением, общение и предметная деятельность предполагают друг друга и в своем взаимодействии образуют одну из структур человеческой деятельности.

В другом срезе структура человеческой деятельности предстает перед нами как совокупность взаимоотношений труда и игровой деятельности. Как трудовая, так и игровая деятельность в своем внутреннем строении, подобно предметно-преобразовательной и коммуникативной деятельности, есть сложное соединение интеллектуального, эмоционального и практического видов деятельности. В свою очередь, каждый из этих видов деятельности при определенных условиях может быть либо трудом, либо игрой, а чаще всего и тем и другим одновременно, хотя и в разных соотношениях. Рассматриваемая с этой стороны, человеческая деятельность представляет собой диалектическое единство трудовой и игровой деятельности, где противоречиво соединены практическая полезность, свобода и необходимость.

Итак, общая структура человеческой деятельности представляет собой в одном срезе взаимосвязь предметной деятельности и общения,

В другом - игру и труд. Каждый из указанных видов деятельности обладает своим внутренним строением, которое представляет собой взаимоотношения (взаимосвязь) интеллектуальной, оценочно-эмоциональной и практической деятельности. Следовательно, общая структура человеческой деятельности представляет собой сложную и диалектически противоречивую систему частных и многоуровневых структур, тесно взаимосвязанных и постоянно взаимодействующих друг с другом.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КАРЬЕРЫ

А. С. Соколова

В ответ на новые актуализированные потребности населения возникли и получили значительное развитие инновационные подходы к формированию содержания образования взрослых. Образование для формирования и развития карьеры - один из них.

В докладе ЮНЕСКО «Образование: скрытое сокровище» постулируется, что «образование должно служить интересам, прежде всего, самой личности. Оно должно помочь человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе». Образование в области формирования и развития карьеры в полной мере соответствует заявленным в докладе современным задачам образования. Оно подразумевает подготовку молодежи и взрослых к реалиям современной экономики: частичной безработице, конкуренции на рынке труда, повышению уровня требований к профессиональной подготовленности специалиста и т.п. В современных экономических условиях смогут эффективно трудиться люди, которые осуществляют профессиональную деятельность, оптимально соответствующую их способностям, характеру, способам восприятия и переработки информации.

Концепция карьеры, понимание путей ее формирования прошли значительный исторический путь от представления о карьере как о работе и выполнении человеком сугубо производственно - профессиональной функции, или роли, до понятия карьеры как выбора жизненного пути и выполнения человеком, помимо профессиональной, других социальных ролей. Концепция карьеры и ее развитие в настоящее время касается практически всего спектра социальных ролей человека, не только профессиональной, производственной деятельности, но и других видов жизнедеятельности современного человека. Выделяют следующие основные аспекты карьеры: содержательные компоненты карьеры, процессуальная и содержательная вариативность выбора карьеры и адаптации к ней, развитие карьеры как непрерывный процесс, продолжающийся на протяжении всей жизни. Однако пока в научной литературе не существует единого и общепринятого определения карьеры. Мы можем предложить понимание карьеры как индивидуальной жизненной траектории человека, в которой согласовываются выбор и осуществление профессиональной деятельности и другие социальные роли индивида. Траектория выстраивается в соответствии с психофизиологическими характерис-

тиками, ценностными ориентациями, социальным опытом индивида. Воплощение индивидуальной жизненной траектории обеспечивает наиболее полную самореализацию человека. Расширенное понятие «карьера» позволяет преодолеть узкое понимание этого термина и посмотреть на жизнь человека и его карьеру с точки зрения формирования стиля жизни и жизненной философии.

В свете широкого представления о карьере мы формируем понимание того, что входит в содержание образования в области формирования и развития карьеры. Образовательные программы в этой сфере призваны обеспечить системный подход в организации и обучении формирования и управления карьерой индивида. Образование в области формирования и развития карьеры базируется на определенной рациональной жизненной философии, которая вырабатывает системный подход ко всем областям жизни человека, оставляя область формирования карьеры стержневой. Такое расширение проблематики до определённых философских пределов представляется чрезвычайно примечательным, поскольку понятие «карьера» более объемное, чем понятие «профессия». Современное понимание карьеры позволяет увидеть новые аспекты для образования, в частности: (а) необходимо отойти от фокусирования только на проблемах поиска работы и сосредоточиться на общих моделях поведения индивида в жизни; (б) следует помочь взрослому человеку осознать возможности его социализации в процессе реализации своей карьеры; (в) важно готовить взрослых к выбору своего стиля жизни; (г) необходимо помочь, в первую очередь, женщинам выйти за рамки стереотипного мышления относительно своих тендерных возможностей в пользу объективного анализа именно тех возможностей, которые они желают рассматривать и выбирать; (д) необходимо более полно и глубоко раскрыть содержание тех теоретических положений, которые целесообразно активно разрабатывать и практически воплощать в образовательные программы в рамках концепции «образование для карьеры» и др.

Указанные положения отражают новые реальности для непрерывного образования. Образовательная программа по проблематике развития карьеры сама является звеном в общей цепи непрерывного образования, воплощая один из его возможных вариантов. Образование для формирования и развития карьеры - это попытка охватить многие аспекты жизнедеятельности человека, прообраз новых подходов в образовании в XXI в., когда человек и его жизнь воспринимаются более интегрированно и полно, и понимание этого позволяет вывести образовательные программы на новый содержательный и организационный уровень.

ЦЕЛИ И ЦЕННОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Ф.Соловьева

ООН объявила жизнь человека ценностью номер «один». Образование выступает средством обеспечения качества жизни. Ученые утверждают, что 70 % всей стоимости в современных условиях бизнеса создают нематериальные активы. Главным инструментом создания стоимости выступают человеческие ресурсы. К сожалению, образовательный уровень не всегда сопровождается высоким уровнем нравственных ценностей каждого отдельного человека, вот почему конфликт ценностей и смысла деятельности перерастает в конфликт личностей, групп, объединений.

Специалисты в области управления сегодня не могут ограничиваться знаниями в области управления персоналом, но и информационного менеджмента и менеджмента знания. Менеджеры создают среду-атмосферу-уклад жизни организации совместными усилиями с носителями внутренней культуры и именно данное явление усиливает потенциал организации. Но данный процесс давно отработан в системе образования России, СССР. Еще К. Д. Ушинский говорил о едином «духе-атмосфере» школы как показателе качества жизни школы. А. С. Макаренко выработал механизм строительства согласования целей и ценностей. А. Н. Тубельский разработал критерии диагностики «уклада» образовательного учреждения. В. А. Сухомлинский показал модель формирования среды, которая содействовала созданию единого коллектива из управляющих и управляемых. Деятельность земств как органов общественного самоуправления в России создала механизм взаимодействия общества и субъекта по согласованию не только экономических, но и социально-политических интересов социальных слоев. Для этого земства опирались на возможности системы образования. В 2007 году во многих уголках страны отмечается юбилейная дата: 140 лет со дня учреждения земства в России. Дело в том, что в 1864 году лишь на небольшой территории страны были введены органы местного общественного самоуправления. Многие из них появились во второй волне, которая была наиболее многочисленна. Рассматривая образование как средство повышения экономической культуры населения, земства создали не только систему базового, т.е. массового начального образования для экономической мобильности человека, но и непрерывного образования.

Система внешкольного образования рассматривалась как параллельная и дополнительная к элементарной школе, что связано с правовыми

ограничениями деятельности как самих земств в области образования, так и с ограничениями в деятельности начальной школы как самой массовой системы образования.

Земская школа рождалась от модели (однородной по всей стране) к распространению ее через создание условий для сети школ. Внешкольное образование, наоборот, начиналось с разработки сети, так как здесь требовалось учесть многообразие потребностей.

В конце XIX - начале XX вв. потребности различных слоев населения повлияли на создание следующих видов внешкольного образования: (а) занятия со взрослыми и подростками предназначались для того, чтобы обучить неграмотных, которые по возрасту не могут посещать начальную школу, и повторить-дополнить курс начальной школы в связи с развитием экономики; (б) второй вид выступал в качестве народных чтений-бесед со слушателями, отражая потребности различных слоев населения; (в) третий вид способствовал распространению библиотек, читален, книготорговли; (г) следующий вид внешкольного образования может объяснить современное развитие музейной педагогики, промышленной археологии, бизнес-архивоведения, выставочного-ярмарочного бизнеса; (д) пятый вид внешкольного образования имел самое широкое распространение, так как удовлетворял художественные, досуговые потребности, но наряду с научными и прикладными знаниями.

Между всеми видами внешкольного образования существовала связь, которая и создавала систему параллельного, дополнительного и непрерывного образования. Интерес к ней со стороны населения возрастал за счет: общедоступности, удовлетворения разнообразных потребностей, привлечения компетентных специалистов, согласования школьного и внешкольного образования, развития других направлений внешкольного образования.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНОЕ ТРЕБОВАНИЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

В. А. Солодяников, Н.Г. Скачков

Сохранение, а по возможности, и укрепление субъектности высшего образования выступает в качестве базового концептуального принципа не только реформ национальных систем образования, но и широко-масштабных интеграционных процессов, разворачивающихся в Европе. Не вызывает сомнений, что именно качество европейского высшего образования находится в центре внимания инициаторов и участников Болонского процесса, главная содержательная задача которого и состоит в сохранении и повышении уровня этого качества.

В рамках Болонского процесса высокое качество высшего образования обеспечивает: содействие наиболее эффективному использованию людских и материальных ресурсов высшей школы; расширение научных исследований и максимально возможное их внедрение в учебный процесс; совершенствование приема в вузы и форм аттестации студентов; повышение профессиональной компетенции преподавателей; углубление взаимодействия с работодателями. В рекомендациях ЮНЕСКО (Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. - Париж, ЮНЕСКО, 1995) указаны три аспекта образовательной деятельности, которые существенно влияют на качество высшего образования:

во-первых, качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ;

во-вторых, качество подготовки студентов, которое в условиях, когда массовое высшее образование стало реальностью, может быть достигнуто только на пути диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием;

в-третьих, качество инфраструктуры и «физической учебной среды» высших учебных заведений, охватывающее «всю совокупность условий» их функционирования.

На встрече представителей более 300 европейских вузов в Саламанке (29-30 марта 2001 г.) проблема качества образования и его оценки стала центральной в повестке дня. В принятом по итогам встречи «Послании» качеству образования отведена ключевая роль в ряду фундаментальных академических ценностей, без которых невозможно создание Европейского образовательного пространства. В идеале необходимо обеспечить

такое качество образования, которое позволит каждому выпускнику не только находить для себя оптимальную нишу трудовой деятельности, но и безболезненно менять ее в случае необходимости, самостоятельно выбирая и реализуя наиболее подходящую для этого форму непрерывного (дополнительного) образования. Особое значение для повышения конкурентоспособности европейского высшего образования имеет улучшение его качества, поэтому, прежде всего, предполагается всемерно сочетать образование и научные исследования, обновлять образовательные программы и высшее образование в целом с учетом современного состояния науки и научных представлений о мире

Создание внутривузовской системы управления качеством подготовки специалистов рассматривается как одно из определяющих направлений совершенствования образовательной деятельности. Разнообразные виды контроля уровня подготовленности студентов - неотъемлемая часть целостной системы оценки качества работы вуза. В проводимом авторами экспериментальном исследовании по подготовке специалистов по физической культуре предусмотрено две функции контроля: (а) оценка текущей подготовленности обучаемых для определения правильности движения учебного процесса к конечному результату (на основе обратной связи об уровне сформированности умений и знаний); (б) определение степени сформированности конечных результатов учебного процесса как достижение целей обучения.

Содержанием всех форм контроля является специальная система задач, заданий, тестов (В. А. Солодяников, 2000). Задачи включают в себя практическое задание с теоретическим её обоснованием, по всем блокам (разделам) учебного материала. Задача и задание формулируется как: *организовать..., перестроить..., осуществить страховку..., оказать помощь..., назвать по терминологии..., написать фрагмент конспекта..., разработать и провести..., оценить качество выполнения..., определить ошибки и их причины..., начертить график..., и т. д.* Обоснование практического решения профессиональной задачи предусматривает ответы на вопросы: «зачем?» и «почему так?».

Особое место занимают задания-эссе, предусматривающие выполнение графиков, документов планирования, составления и решения кроссвордов. Составление кроссвордов рассматривается как задания на оценку и развитие творческих возможностей. Решение тематических кроссвордов применяется в качестве тестовых заданий. Наряду с задачами используются специально разработанные тесты для оценки технологических знаний. По каждому блоку (разделу) учебного материала

проводится тест, включающий 6-10 заданий (всего заданий по каждому блоку более 30). Трудность тестов изменяется в зависимости от целей тестирования (на младших курсах применяются тесты - трудности 0,5, на старших до 0,9). Интегральная оценка состоит из слагаемых за профессионально-практическую и технологическую подготовленность на основе рейтинговой технологии оценивания. Индивидуальный кумулятивный индекс (рейтинг) складывается из расчёта общих для всех разделов учебно-профессиональной деятельности по блокам (их конечным результатам) и годам обучения. Детализированные рейтинговые расценки по всем заданиям разрабатываются конкретно на каждый курс перед началом учебного года.

Большинство заданий и тестов выполняется в письменной форме. Письменные задания проводятся анонимно, чтобы повысить объективность оценивания и не «привязывать» эксперта к известным ему ученикам, так как ряд педагогических задач не имеют однозначных решений и правильны в различной степени (*B. S. Wright, G.N. Masters, 1982*). Для этого критерии правильности решения ряда задач заранее определяются разработчиками и сопоставляются с источниками информации о проблеме. Задания тестов, имеющих однозначные ответы, оцениваются в 1 балл. Задания открытой формы и на установление правильной последовательности имеют «вес» от 0,5 до 1 балла. Менее 50% информации не оценивается и выставляется 0 баллов. Баллы суммируются по количеству задач, и оценивается подготовленность студентов по дифференцировочной шкале.

Абсолютная сумма баллов за блок учебного материала идёт в индивидуальный кумулятивный индекс, накапливавшийся в ПК (Microsoft Excel). Суммарный рейтинг позволяет судить об индивидуальном уровне подготовленности каждого студента, сравнивать их между собой и по результатам текущей успеваемости выставлять итоговую оценку без экзамена. Оценка по текущей успеваемости выставляется только тем, кто набирает рейтинг не ниже (%) от максимально возможного, в соответствии со специальной шкалой. Традиционный экзамен рассматривается как дополнение к разработанной системе оценивания подготовленности студентов. Экзамен сдают только те, кто по текущему контролю получал неудовлетворительно или не согласен с оценкой. Они имеют возможность изменить её на экзамене.

Таким образом: (а) контроль уровня подготовленности студентов в текущей и итоговой формах, связанный с блоками (разделами) учебного материала, обеспечивает обратную связь об эффективности педаго-

гических воздействий, объективизирует процесс оценивания студентов и конкретизирует положения Болонского процесса о совершенствовании качества высшего образования; (б) для оценки профессионально-педагогической подготовленности целесообразно применять комплекс средств, в том числе: задания, профессиональные задачи, тесты, объединённых в рейтинговую технологию оценивания студентов с использованием единой оценочной таблицы видов учебной работы. Оценивать интегрированную (технологическую) подготовленность способствуют задания (тесты) на определение последовательности выполнения профессиональных операций, необходимых для осуществления педагогической деятельности.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ЛЮДЕЙ С ГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Е.М. Старобина

Согласно концепции ЮНЕСКО, современное направление развития образования связано с образованием для всех. Инвалиды составляют в России примерно 10% от всего населения. Их общая численность с 2001 г. к 2004 г. выросла с 10720897 человек до 10933040, а детей-инвалидов (в возрасте от 0 до 17 лет снизилась с 617096 до 583550 человек. Из общего числа детей-инвалидов интегрированы в образовательную среду немногим более половины. На начало 2006 г. по данным статистики: в 1936 специальных (коррекционных) образовательных учреждениях обучалось 235,4 тыс. детей; на надомном обучении находилось 39 тыс. детей; в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в длительном лечении, было 15,9 тыс. детей; в специальных (коррекционных) классах общеобразовательных школ обучалось 187,9 тыс. детей.

По международным стандартам обязательного всеобщего обучения в России в настоящее время необходимо преодолеть дискриминацию и обеспечить обучение более 1 млн. детей с особенностями в развитии, имея в виду и тех, кого относят к необучаемым. Если в мире охват обучением достигается за счет интеграции, то в России по-прежнему делается ставка на специальные (коррекционные) учреждения. За последние десять лет количество учреждений для детей с задержкой психического развития увеличилось на 48 единиц (с 83 - в 1997г. до 131 - в 2005г.), для слабовидящих - на 31 (с 63 до 94 соответственно), с нарушениями опорно-двигательного аппарата - на 17 (с 55 до 72 соответственно). Если и дальше на государственном уровне проблема обучения детей с ограниченными возможностями здоровья будет основываться на этих мерах, то количество образовательных учреждений для них потребуются еще увеличивать. Но если будет поддерживаться политика, направленная на интегрированное обучение, то проблема может быть решена на основе имеющегося потенциала общеобразовательных учреждений, имеющих специальные (коррекционные) классы.

Педагогическая практика показывает, что, в зависимости от успехов дошкольного и школьного образования, от интенсивной работы семьи, от активности и желания самого ребенка, дети с ограниченными возможностями здоровья достигают различных уровней интеграции (высокого

(г) психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение образовательного процесса; (д) благоприятная доброжелательная психологически комфортная атмосфера в образовательном учреждении.

Специализированные коррекционно-реабилитационные образовательные технологии представляют собой совокупность организационных форм, методов и средств, которые обеспечивают педагогический и коррекционно-реабилитационный процессы на необходимом уровне (с учетом специфики контингента обучающихся и конкретных условий учебного заведения). Коррекционно-реабилитационные образовательные технологии должны обеспечивать: (а) органическую связь и единство образовательного и коррекционного/реабилитационного процессов; (б) физический доступ к учебному оборудованию; (в) информационную доступность; (г) доступность межличностного общения; (д) психологическую комфортность коррекционно-реабилитационного и образовательного процессов; (е) доступ к высоким технологиям обучения, коммуникации и реабилитации (если доступ к ним затруднен в силу конкретных ограничений жизнедеятельности) и др.

Технологическая база должна обеспечивать доступность и оптимальную эффективность коррекционно-реабилитационного и образовательного процессов для каждого обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, создание специальной коррекционно-реабилитационной среды и образовательного пространства, приспособленных к потребностям инвалидов. Сопровождающие службы (методическая, психологическая, социальная, медицинская, техническая) обеспечивают психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение инвалидов. Для непрерывного образования инвалидов необходимо создать межрегиональных образовательные учебно-методические комплексы, учебное книгоиздание, а также организовать центры Интернета, выпуск специальной учебной видео- и аудиопродукции и других технических средств обучения.

Созданию единого информационного пространства по проблемам непрерывного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья способствовала бы организация банка данных комплексного методического обеспечения учебного процесса (в т.ч. на базе Интернет), что позволило бы учесть особенности всех обучающихся и внедрить современные обучающие и реабилитационные технологии. Этому, в частности, будет способствовать подготовка информационно-аналитических, статистических и методических материалов по непрерывному образованию инвалидов и деятельности реабилитационных (сопровож-

дающих) служб. Проблема специальных образовательных и реабилитационных технологий является одной из основных проблем при совершенствовании системы непрерывного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Формируя технологическую базу системы непрерывного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, необходимо: отдать предпочтение интенсивным и высоким технологиям обучения; признать приоритет информационных технологий, которые позволяют обеспечить доступ к персональным компьютерам как к инструменту профессиональной деятельности.

Изложенное выше позволяет сделать следующие выводы: во-первых, на данном этапе развития страны необходима и возможна вариативная система непрерывного образования инвалидов с различными уровнями педагогической интеграции (от сегрегированного обучения в специализированных учебных заведениях до частичной интеграции в специализированных группах и полной интеграции в учреждениях общего типа); во-вторых, для интегрированного общего и профессионального образования инвалидов и обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в настоящее время в стране пока нет соответствующих финансовых, кадровых, научно-методических и иных условий; в-третьих, система непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья хотя и включает практически все свойственные системе образования структурные элементы, однако является неполной. Это связано с тем, что органы управления относятся к различным ведомствам, и отсутствует постоянно действующий механизм их координации и взаимодействия.

РИТОРИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ФАКТОР УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

А. В. Стешов

Устойчивое развитие профессионального мастерства обеспечивают: оптимальный уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру педагогической деятельности функциям - мнемической, логической, сенсорно-перцептивной; синтетический, целостный полинезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации; гибкость и конвергентность мышления и другие факторы. К сожалению, среди них нет управляемой мыслеречевой деятельности преподавателя потому, что этот фактор принадлежит риторике, формируется изучением риторики и является парадигмой риторики как науки.

В связи с возрождением риторики в России возникли три научные проблемы. Первая - что собой представляет риторика как наука и что является предметом изучения? Пока не сформировались представления о парадигме, объекте, предмете и методе риторики многие считают ее не наукой, а искусством одаренных от природы людей, риторики как науки до сих пор у авторов неоднозначно. Вторая - как вести преподавание профессионально-ориентированных риторик (академической, педагогической, судебной, военной, деловой, политической, дипломатической и др.), какова должна быть педагогическая система; какова методика преподавания, каковы законы, принципы, методы и способы преподавания? Третья, где и как готовить преподавателей риторики? Пока есть только лидеры, несколько научно-педагогических школ и направлений в риторике. Указанные проблемы могут быть решены в рамках новой отрасли педагогической науки - риторической педагогики.

Риторическая педагогика своими корнями уходит в античную цивилизацию. В те времена риторическая школа способствовала последовательному становлению, непрерывному самообразованию и самовозвышению личности. Можно сказать, классическая риторика явилась прародительницей риторической педагогики. Вся образовательная и воспитательная деятельность риториков (первых учителей речи), по существу, имела задачу развития мышления человека посредством развития речи и способностей убеждать в общении. Этот опыт риториков и софистов (первых учителей мудрости) представлял единство и целостность трех составляющих риторического подхода к обучению и воспитанию гражданина и политического деятеля.

Три **ОСНОВНЫХ** взаимосвязанных умения можно понимать как три задачи риторической педагогики в античной цивилизации: умение хорошо мыслить, умение хорошо выражать свое мнение, умение хорошо исполнять свой долг.

Для решения этих педагогических задач (развития риторических способностей у обучающихся в школах Аристотеля и Исократ) была выработана педагогическая система, состоящая из следующих этапов риторической разработки и произнесения публичной речи: (1) инвенция, (2) диспозиция, (3) элокуция, (4) мемория, (5) акция. «Риторика ни что другое есть, как пространное истолкование сих слов»: развитие способности к риторическому изобретению мыслей; развитие способности к расположению мыслей в логических порядках; развитие способности оформлять мысли в слова, фразы, высказывания, тексты; развитие способности к запоминанию речей; развитие способности говорить публично, общаться в дискуссии и споре. Все эти этапы овладения управляемой мыслеречевой деятельностью обеспечивались многочисленными учениями раторов. Последовательность этапов развития риторических умений сохранилась до наших дней. Как видим, основа риторической педагогики устойчива. К сожалению, не дошла до нашего времени методика Аристотеля и, пока риторы не познают и не представляют в ясной и доступной форме метод риторики, современные школы риторики будут соперничать в различных подходах, а общая методика обучения для всех родов речей будет оставаться тайной.

Сегодня в Соединенных Штатах Америки преподают риторическую педагогику в 50 % педагогических колледжей, 45 % в колледжах искусств и в 50 % школ и отделений бизнеса. И опыт преподавания риторики в США как общеобразовательной дисциплины осуществляется непрерывно, начиная с XVII в. и по настоящее время. В риторической педагогике США основное внимание уделяется развитию и совершенствованию следующих умений: (1) определение темы и цели выступления, (2) изучение аудитории, (3) изучение композиции, (4) работа над содержанием, (5) разработка аргументов, (6) упражнения по произношению, (7) отработка мимики и жестикуляций.

К настоящему времени риториками России (А. Х. Вагапова, С. А. Минеева, С. Ф. Иванова, А. В. Стешов) принята парадигма (первообраз) риторики как «управляемой мыслеречевой деятельности». Автор развернул эту парадигму в объект и метод риторической педагогики¹, на основании

¹ См. Риторика в системе коммуникативных дисциплин. Материалы международной конференции. Записки Горного института, Т. 160 (Т. 1. С. 71) - СПб., 2005.

классической триады «мысль-слово-дело». Детализация, упорядочение необходимых риторических умений в целостной педагогической системе позволяет представить предмет риторической педагогики и создать общую методику риторического обучения².

Основы риторической педагогики вот уже 27 лет реанимируются на курсах переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы в Военно-морской академии им. Н. Г. Кузнецова и Военно-космической академии им. А. Ф. Можайского. Отдельные курсы читают и в других академиях и университетах Санкт-Петербурга. Есть уверенность в будущем риторической педагогики в России.

² Стешов А. В. Ораторское искусство высшей военной школы (анализ риторической педагогики). - Л., 1990, 295 с.

АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТ

Н. В. Суша

К настоящему времени в Мировой образовательной системе доминирующим оказался т.н. групповой способ обучения, поскольку именно он обеспечивает массовый выпуск специалистов при приемлемых затратах. Вместе с тем, начиная со второй половины прошлого века, в этой системе стали проявляться и нарастать все более серьезные кризисные явления [1]. В настоящем докладе предлагается к рассмотрению способ устранения противоречий, характерный для группового способа обучения, которые выявлены на основе системного анализа подсистемы «Преподаватели-Студенты» с позиций кибернетики, теории вероятностей и теории систем массового обслуживания. Теоретический анализ и эксперимент осуществлены в Минском институте управления.

Укажем на основные противоречия группового способа обучения.

Первое противоречие - противоречие между высокой производительностью педагогического труда преподавателя-лектора и низкой производительностью труда преподавателя-экзаменатора (противоречие «производительности»). Оценим остроту этого противоречия, используя следующие данные: объем знаний (Q), формируемых преподавателем-лектором в группе из N студентов; усредненный темп усвоения знаний (V_{cp}) за время изучения дисциплины (T_d): $Q = T_d * V_{cp} * N$. Определим, далее, время, необходимое для оценки этого объема знаний на экзамене при традиционной его организации (T_3):

$$T_3 = \frac{Q}{V_{cp}} = \frac{Q}{V_{cp}} * N = T_d * N^2.$$

V_{cp} — скорость проведения экзамена.

Репрезентативность (R) выборки вопросов, предъявляемых каждому студенту на экзамене можно оценить как отношение: $R = K_6 / K$, где K_6 - число вопросов (2-3) в экзаменационном билете; K - общее (суммарное) число вопросов во всех экзаменационных билетах по дисциплине.

Как правило, оценки R чрезвычайно низки - на уровне 0,02-0,05 т.е. 2-5 %, что является своеобразной и очень большой платой за высокую производительность труда преподавателя-лектора.

Второе противоречие - противоречие между «тонким» квантованием объема знаний у обучающихся и «грубым» квантованием экзаменацион-

ных оценок в используемых шкалах оценок (противоречие «квантования»). К началу экзамена объем знаний в группе студентов распределен по «нормальному» (распределение Гаусса) виде характерной колоколообразной кривой. Объем знаний (Q) представляет собой дискретную величину с достаточно «мелкими» (тонкими) «квантами знаний» в виде «линков», «степок», «понятий» и «приведенных понятий», между которыми современная педагогическая квалиметрия уже находит достаточно строгие количественные соотношения. Между тем, в распоряжении преподавателя-экзаменатора имеется та или иная, но весьма «грубая» квантованная шкала оценок: «зачет» - «незачет», пяти (точнее 4-х балльная) шкала, десятибалльная шкала. В Мировой образовательной системе известны и стобалльные шкалы оценок, однако, по нашему мнению, число экзаменационных вопросов и число оценок должны совпадать, что не соблюдается даже в традиционной системе оценок.

Третье противоречие - противоречие между объективно существующими объемами знаний обучающихся и субъективными оценками этих знаний экзаменаторами (противоречие «субъективности»).

Противоречие «субъективности» проявляется в том, что распределение оценок между студентами, которое фиксируется в ведомости, не соответствует нормальному закону распределения объема их знаний (Q). Это можно объяснить смещениями шкалы оценок (в нашем эксперименте используется четырехбалльная шкала оценок при $mQ = 3,5$ балла 0,5 балла). Более подробно см. в нашей работе [2].

Для преодоления противоречий «производительности», «квантования» и «субъективности» целесообразно, по нашему мнению, использовать тестирование как инновационную технологию. В ходе эволюции Мировая образовательная система использовала все появляющиеся возможности для механизации и автоматизации труда преподавателя-экзаменатора, однако только тестирование с использованием персональных компьютеров дает возможность полностью автоматизировать контроль знаний и подведение его итогов. При этом тестирование позволяет преодолеть все три отмеченных противоречия:

1. «производительности» - за счет соответствующего выбора числа высокоскоростных узлов обслуживания тестирующихся и соответствующего выбора числа и трудоемкости тестовых вопросов;

2. «квантования» - за счет многократного, по сравнению с традиционным экзаменационным билетом, увеличения числа вопросов в тестовом задании, предъявляемом тестирующемуся студенту (тестовый вопрос может быть посвящен отдельному «кванту» знаний);

3. «субъективности» - за счет унификации по числу, трудоемкости и ассортименту тестовых вопросов разных преподавателей одной и той же дисциплины.

Статьи затрат	Форма конт		Отклонение (+, -)
	традиционная	зоя знаний тестирование	
1. Фонд оплаты труда (ФОТ), всего в том числе	331706	46620	285086
1.1 ФОТ преподавательского состава	331706	29876	301830
1.2 ФОТ сотрудников центра тестирования		16744	-16744
2. Налоги на ФОТ, 39,2 %	130029	18275	111754
3. Услуги банка, 1 % от ФОТ	3317	466	2851
Итого по статьям затрат	485052	65361	399691
4. Приобретение:			
- программное обеспечение (ABBY Form Reader 6.5 Enterprise Edition)		7700	-7700
- оборудование (сервер - 1шт., компьютер - 5 шт., сканер - 1шт., принтер - 1шт.)		9915	-9915
Итого по оборудованию		17615	-17615
Всего:	465052	82976	382076

Исходя из изложенного, в Минском институте управления разработана, опробована и с 2006-2007 учебного года применяется система компьютеризированного тестирования студентов всех форм обучения, используемая на экзаменах и зачетах. С этой целью создан центр контроля знаний. В таблице, приведенной выше, представлен расчет экономической эффективности применения тестирования в Минском институте управления в течение учебного года (расчет в \$).

Таким образом, тестирование позволяет преодолеть противоречия «производительности», «квантования» и «субъективности», оно находится в общем контексте автоматизации преподавательского труда, способствует повышению качества образовательных услуг, а также позволяет сэкономить значительные финансовые средства для развития частного ВУЗа в целом.

Литература:

1. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире: Системный анализ. М.: Прогресс, 1970, 293 с.
2. Суша Н. В. Экономическая эффективность инноваций в организации контроля знаний студентов//Материалы XV Международной научно-практической конференции. Мн.: Изд. МИУ, 2006.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ФОРМИРОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И АНАЛИЗ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В ВУЗЕ

С. Г. Тажбаева

Формирование системы воспитания студенческой молодежи в современных условиях осуществляется в Сложной противоречивой ситуации. Экономические преобразования в Казахстане оказали влияние на все сферы общественной жизни, изменили цель и характер трудовой деятельности, духовно-нравственные и религиозно-мировоззренческие принципы личности, ценности общества. Разработанная нами «Концепция воспитания молодежи в вузе» сформулировала конкретные цели и задачи, направления воспитательного процесса в вузе.

Важное значение для проектирования системы воспитания имело, проведенное нами, социологическое исследование студенческой молодежи (опрос студентов вузов Алматы, общий объем выборки - 1200 чел.). Анализ результатов социологического опроса выявил: (а) весьма высокий интерес студентов к учебе; (б) необходимость улучшения работы каждого вуза по воспитанию в студентах любви и уважения к своему институту, чувства корпоративности всех выпускников данного вуза; (в) главной для всех студентов остается проблема будущего трудоустройства; (г) недостаточную психологическую комфортность в процессе обучения и удовлетворенность гуманистической средой вуза, отношениями внутри коллектива и особенно с администрацией и обслуживающим персоналом и другие оценки жизнедеятельности учащихся. Результаты данного опроса подтверждают, что для студентов, как и других социальных групп молодежи, характерна ориентация на личные, а не социальные ценности. В то же время, вопреки мнению о том, что деньги для молодёжи являются главной ценностью, они занимают в системе ценностей только пятое место. Низкую оценку имеют факторы общественного признания и достижения в науке. В качестве основного средства достижения своих целей все студенты видят в хорошем образовании. Большая часть студентов поддерживает идею воспитательной работы, на первое место в списке необходимых направлений воспитания они поставили патриотическое, нравственное, толерантность, воспитание облика казахской леди и джентльмена. Одобряя системы воспитания в вузе, студенты хотели бы обновления не только его содержание, но и форм, поскольку критически оценивают наиболее развитые направления воспитательной работы.

Руководствуясь теорией деятельности, теорией систем, а также теорией целостного педагогического процесса (который тоже является социально-педагогической системой), мы полагаем, что внеучебная деятельность студентов представляет собой важный педагогический процесс со всеми его компонентами (цель - задачи - содержание - средства - формы - методы и методические приемы, задания), в котором принимают участие и субъекты деятельности (студенты, преподаватели, кураторы, сотрудники деканата, совет по воспитательной работе и др.). Для более эффективного введения воспитательного процесса в организации внеучебной деятельности студентов мы разработали программу воспитания студентов в вузе, в которой учитывается не только то, какими хотят видеть молодежь взрослые, но и какими бы хотели быть сами молодые. Программа была апробирована в Актюбинском университете имени К. Жубанова (1997-2000), внедряется в нашем институте с 2000 г.

Все вышеуказанное позволяет нам рекомендовать: (а) конкретную перестройку содержания воспитательного процесса в вузе с целью формирования у будущих учителей готовности профессионального взаимодействия во внеучебной деятельности вуза; (б) ввести в практику деятельности вузов регулярное проведение научно-практического семинара «Педагогические технологии в воспитательном процессе вуза» для подготовки преподавателей и кураторов к организации воспитательного процесса со студентами; (в) ввести в учебный процесс институтов повышения квалификации специальный курс «Научные основы организации воспитательной работы в вузе» для проректоров по воспитательной работе, заместителей деканов и кураторов академических групп; (г) процесс воспитания может строиться только на взаимном уважении педагога и студента, от уровня культуры их общения во многом зависит эффективной воспитательной работы.

ИНТЕГРАЦИЯ ДИСЦИПЛИН КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.Н.Тонкович

Перед системой образования Республики Беларусь стоит задача обеспечить компьютерную компетенцию выпускников высших учебных заведений и развить активную деятельность по информатизации системы образования в целом. Эту задачу необходимо решать как при построении системы образования в целом, так и при построении содержания каждой дисциплины в отдельности.

Современный уровень подготовки специалистов в экономическом вузе должен соответствовать не только требованиям рынка труда, но и тому, чтобы их выпускники были готовы: работать на предприятиях, находящихся на любой стадии информатизации; уметь адаптироваться к быстроменяющимся условиям экономики; находить и оперативно принимать неординарные управленческие решения в нестандартной ситуации. Практика вузовского обучения (на примере Минского института управления) показывает, что большая часть студентов экономических специальностей не реализует полученные знания в области компьютерных информационных технологий в своей профессиональной деятельности. Налицо отсутствие понимания студентами значимости изучения дисциплин компьютерного цикла для их профессиональной подготовки, и, как следствие, отсутствие положительной мотивации обучения. Возникшее противоречие между объективными потребностями практической деятельности будущего специалиста-экономиста и его подготовленностью в области компьютерных информационных технологий требует новой траектории развития высшего профессионального образования. Необходимо формировать у студентов новое мышление, опирающееся на осознание безусловной необходимости использования и применения современной компьютерной техники, информационных и телекоммуникационных технологий.

Одним из действенных инструментов решения этой задачи является обеспечение непрерывного информационного образования студентов в течение всего периода обучения в вузе. С этой позиции, на наш взгляд, интересна программа комплексного использования в учебном процессе компьютерных дисциплин, дающих базовую подготовку в области информатики, и дисциплин, обеспечивающих взаимосвязь между компьютерными и экономическими науками.

Нами рассматриваются два направления преподавания дисциплин компьютерного информационного цикла: традиционное направление и направление, ориентированное на использование межпредметных связей.

В рамках традиционного направления представлен базовый курс, направленный на формирование компьютерной грамотности и подготовку студентов к использованию современных компьютеров и базовых технологий в качестве инструмента для решения практических задач в своей предметной области. Изучение базового курса дисциплин компьютерного цикла осуществляется на протяжении первых трех курсов. В настоящее время мы не можем отказаться от преподавания базового курса. Это связано с тем, что выпускники школ приходят в вуз со значительным разбросом в начальной подготовке по основам информатики.

В рамках второго направления мы предлагаем использовать интегративный курс, объединяющий в себе знания компьютерных и экономических наук. Цель данного курса - развитие профессиональной компетенции будущих специалистов в аспекте компьютерной культуры, что ведет к выработке у будущего специалиста навыков осознанного интегрированного применения полученных теоретических знаний. В нашем опыте работы идея интегративного курса получила распространение в преподавании дисциплины «Экономическая информатика» для студентов экономических специальностей. Построение курса основано на следующих принципах: (а) профессиональная направленность преподавания интегрированного курса (предполагает разработку совместных комплексных межпредметных практических работ и проектов); (б) преемственность как дидактический принцип, цель которого построить междисциплинарные связи (информатики и экономических дисциплин) при изучении интегрированного курса; (в) деятельностный подход в процессе освоения учебного материала.

Мы предлагаем изучение дисциплины «Экономическая информатика» на четвертом и пятом курсах (студенты экономических специальностей заканчивают изучать цикл компьютерных дисциплин на третьем курсе), обеспечивая тем самым его непрерывность на протяжении всего периода обучения в вузе.

Интегративный курс позволяет не только более качественно решать задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом, формировать и совершенствовать необходимые умения и навыки студентов, но и дает возможность развивать их способности творческого применения профессиональных знаний.

РЕСУРСЫ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ВОСПРОИЗВОДИМОСТЬ ДЛЯ ЦЕЛЕЙ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

Л. Д. Тюличева

Теория устойчивого развития любого объекта предполагает, что текущее использование его ресурсов не сократит их доступность в будущем. Для начала уточним, что именно следует считать ресурсами системы образования? Что может быть неосмотрительно растрчено таким образом, что это обернется ощутимым уроном для последующих поколений? И действует ли это правило в фазе перехода от одной модели образования к другой, т.е. в фазе весьма относительной устойчивости?

Имеет смысл проанализировать в связи с этим кругом проблем состояние ресурсов российской системы образования, до сих пор не завершившей переход от советской (плановой) к новой модели функционирования. Эту новую модель, когда она была прогнозной, уверенно называли рыночной, теперь такой однозначной характеристики избегают, уклончиво обозначая формирующейся. Но никто не спорит с тем, что ресурсы системы образования сильно видоизменились с советским периодом, и что этот процесс не завершен.

Ресурсы системы образования весьма разнородны, имеют несхожую (материальную и нематериальную) природу. Видимо, прежде чем структурировать ресурсы, требуется провести декомпозицию самой системы образования. Один из возможных методов декомпозиции - представить ее как «систему подсистем образования», где каждая из подсистем находится в разных точках шкалы «сущность - форма». Поскольку количество точек на шкале достаточно велико, количество рассмотренных подсистем в принципе могло быть весьма значительным. Для задач нашего исследования мы удовольствовались анализом трех подсистем образования (А, Б и В), каждая из которых базируется на особой трактовке социума. Мы предполагаем, что ресурсы в рамках каждой подсистемы имеют отношение к ее особенностям, а потому различаются и субстанционально, и по воспроизводимости.

А. Сущность образования - целенаправленное приобщение личности к человеческой культуре и трансформация ее в индивидуальную культуру, т.е. целенаправленное преобразование этой личности. Социум предстает как сообщество людей, где более сведущие, умелые и мудрые пытаются передать свои достоинства тем, кто ими пока не обладает, подготавливая их тем самым к жизни. Правила взаимодействия между

ними (институт обучения) формировались на протяжении тысячелетий. Конечно, каждый социум имеет свои историко-культурные традиции, но все-таки некие ключевые правила совпадают в большинстве культур. Упомянем некоторые: почтение и доверие ученика к учителю; доброжелательность и требовательность учителя к ученику; выбор учителем содержания и методов воспитания и обучения с учетом склонностей, способностей, здоровья и особенностей характера ученика и др.

Целевая функция подсистемы - преобразование человека в его взаимодействии с Учителем. Ресурсы данной подсистемы образования имманентны ее общественной миссии. Это то, что передается от учителя к ученику - знания, умения и навыки, а также приемы их передачи. Это ресурсы в основном нематериальные, неотрывные от их носителей. Отчасти они имеют материальное воплощение - в книгах, методических и наглядных пособиях и т.д., но это, так сказать, вспомогательная часть ресурсов. Во всякой профессиональной деятельности накапливаются апробированные и отобранные в качестве лучших методы работы, которые передаются непосредственно, «вживую» от профессионала к профессионалу, и образуют, так называемые, «школы» внутри профессий. Ресурс особого значения - коллективы педагогов-единомышленников, сумевшие практически воплотить особые принципы и методы в преподавании разных учебных дисциплин. Эти ресурсы с трудом поддаются непосредственному количественному измерению. Они оцениваются, скорее, качественно - через репутацию той или иной педагогической школы в терминах «интересные методики» или через эмоциональную обстановку во время обучения («обучение с удовольствием») и т.д. Эти, отчасти, поддаются измерению через количество и качество знаний, усвоенных учениками; но это только верхушка айсберга, ибо уникальные педагогические коллективы воспитывают людей не только более компетентных, но и более готовых к дальнейшему развитию, что относится уже к области скрытых возможностей человека. К тому же и более значителен социально-нравственный потенциал тех, кто воспитывался подобными коллективами педагогов.

Б. Следующий шаг анализа системы образования - сдвиг на шкале в сторону полюса «форма». На этом уровне социум предстает как совокупность людей, обменивающихся между собою продуктами своего труда. Соответственно, система образования предстает как сегмент разделенного общественного труда, в функционировании которой исключительная роль принадлежит институту обмена товаров и услуг. Труд по обучению других людей обособился очень давно, а это значит, что профессиональ-

ная группа обучающихся уже много веков получает необходимые жизненные блага от людей, специализирующихся на других видах труда. Часть этих ресурсов потребляется, часть накапливается в системе образования, служа непосредственно образовательному процессу. Одна из основных задач института обмена продуктами труда - обеспечить справедливость обмена. А это предполагает измерение либо результатов труда обучающего, либо его трудозатрат, что предполагает их стандартизацию. Это превращает достаточно индивидуализированный процесс обучения и воспитания в образовательную услугу - то есть востребованный обучающимся и заранее оговоренный (более или менее жестко формализованный) набор процедур. Этот набор процедур составляет оцениваемое в деньгах или других благах содержание труда учителя (воспитателя). Соответственно, система образования превращается в систему образовательных (воспитательных) услуг. Обучающие, воспитатели предстают в роли поставщиков услуг, обучаемые - в роли потребителей услуг.

Целевая направленность нуждается в уточнении: система образования (как подсистема образовательных услуг) функционирует ради удовлетворения потребности потребителей в образовательных (воспитательных) услугах. Ресурсы образования в этой подсистеме имеют также материальный и нематериальный характер. Нематериальный характер имеет такой ресурс, как многообразные и устойчивые социальные и экономические связи, которые определяют хорошую или плохую продаваемость образовательной услуги. Это связи с потребителями образовательных услуг определенного качества, с административными структурами, общественностью, т.е. связи, основанные на оправдании ожиданий, хорошей репутации со всеми теми социальными группами. Нематериальные ресурсы такого рода преобразуются в ресурсы материальные, измеряемые в денежном выражении. Часть этих ресурсов потребляется, часть накапливается в системе образования, служа непосредственно образовательному процессу. Эти отраслевые богатства, только отчасти имеют специализированный характер, часть из них (например, недвижимость) может стать предметом межотраслевого перераспределения. Эти ресурсы системе образования также легко потерять, как и нематериальные.

В. Перемещаясь еще дальше от сущности образования к форме, мы переходим к подсистеме «образование как система специализированных организаций, реализующих единую государственную политику». На этом уровне, кроме института обучения и обмена продуктами труда, мы принимаем в расчет институт государства. Люди создают целевые общности - организации, в рамках которых преимущественно осуществляется

деятельность по предоставлению образовательных услуг. В наше время эта система практически везде является объектом прямого или косвенного руководства со стороны государства, органы государственного управления сферой образования являются неотъемлемым ее элементом. Присутствие государства задает всей системе общественно значимую цель - обеспечить такой уровень социализации молодого и адаптации взрослого населения страны, который соответствует требованиям общественного развития. Наличие государственной образовательной политики приобщает систему образования к мощному государственному административному ресурсу, а также, отчасти к материальным ресурсам государства (в пределах выделенного государственного финансирования).

Утрата этого ресурса возможна в том случае, когда отсутствует продуманная стратегия национального развития и внятная модель желательного состояния общества в будущем. В условиях общей стратегической неопределенности государство неизбежно начинает испытывать серьезные затруднения с формированием образовательной политики. В свою очередь, отсутствие у государства четких целевых установок относительно желательного состояния, во-первых, образованности населения и, во-вторых, системы образования, делает практически все расходы на образование нежелательными, поскольку затемняется инвестиционный и высвечивается бюджетно-расходный смысл государственных вложений в образование. Обычно в такие периоды государство склонно экономить на образовании. Это неблагоприятно для системы образования, но не всегда приводит к необратимым последствиям с точки зрения материальных ресурсов системы образования. Дело в том, что обычно умеренность в расходах компенсируется щедростью полномочий, передаваемых государством образовательным учреждениям. Образовательные учреждения тем самым теряют в прямом финансировании, но выигрывают в свободе маневра.

В постреформенной России 90-х гг. прошлого века наблюдались все эти процессы - и отсутствие продуманной государственной образовательной политики, и резкое сокращение государственных расходов на образование, и стремительный рост числа образовательных учреждений и увеличение их прав в определении качества образования. Образовательные учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования превратились на какое-то время в важнейшие субъекты управления процессом развития образования. Правда, они реализовали образовательную политику в основном в масштабах, так сказать, прилегающих территорий. Влияние вузов традиционно прости-

ралось несколько шире по сравнению с учебными системами начального и

клиентов влечет за собой в некоторой мере ресурсное возрождение системы образования, в первую очередь, - профессионального. К тому же эти ресурсы часто оказываются более совершенными в материально-техническом отношении.

В то же время наращивание богатства во второй подсистеме может сопровождаться разбазариванием ресурсов в первой подсистеме. Например, бизнес (российский на современной стадии его развития) согласен хорошо оплачивать образовательные услуги по получению прикладных знаний, но скупится раскошелиться на развитие фундаментального образования. Принеся фундаментальное образование в жертву прикладным образовательным программам, образование угодит заказчику и временно укрепит ресурсную базу второй подсистемы (хорошая репутация, возросшие доходы), но разрушит свой глубинный ресурс - профессиональное умение качественно передавать фундаментальные знания, что придает более высокое качество знаниям прикладным и позволяет оперативно обновлять их в процессе непрерывного образования.

Пожалуй, наиболее легко восстанавливаемыми являются ресурсы, чей приток в образовательную систему определяется фактически реализуемой (а не только декларируемой) государственной образовательной политикой - это ресурсы бюджетной и административной поддержки, получаемой системой образования со стороны государственной власти разного уровня.

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ

Г. А. Фирсов

Неуклонный рост агрессивности молодежи, безнадзорность, наркомания, проституция являются очевидными для российского общества фактами, которые, как следствие, порождают рост правонарушений и преступлений. По данным МВД России в 2006 г. в стране было зарегистрировано около трех миллионов преступлений. Особое беспокойство вызывает рост преступлений среди молодежи (в 2002 г. их количество составляло 139681 тыс., в 2006 г. - 154734 тыс.). Необходимо обратить внимание на особенно тревожный факт, наблюдающийся в среде молодых преступников: неуклонное увеличение числа девочек, участвующих в преступлениях - убийствах, грабежах, разбойных нападениях, кражах и других противоправных деяниях. Значительное количество правонарушений и преступлений совершают лица, обучающиеся в профессиональных образовательных учреждениях. В сложившейся в обществе ситуации воспитательная работа в профессиональных образовательных учреждениях обязательно должна предусматривать и правовое воспитание обучающихся.

Правовое воспитание органически связано с общими целями воспитания нового человека и гражданина

вали «детьми перестройки», вынесли из всей своей жизни реалии, когда им было по 15-18 лет. В настоящее время им примерно по 35-37 лет, соответственно их детям - 14-15 лет. Эта категория лиц, сформировавшаяся в перестроечный период, вынесла из этого периода и придерживается следующей максимы: закон написан для «лохов» (выражаясь на молодежном сленге), для нормальных, умных людей закона не существует. И эти установки они впитали в себя и передали своим детям, и тем самым заложили непростую основу личности, с которой мы будем иметь дело в ближайшем будущем. Такие молодые люди могут хорошо учиться и не совершать открытых противоправных поступков, но их правовое сознание деформировано в этом плане в достаточной степени серьезно. Существующие негативные тенденции не формируют у определенной массы молодежи уважения к закону, к правилам поведения, установленным в обществе.

Сложившееся положение с правовым воспитанием молодежи определяется многими факторами. Одним из них является слабая разработанность научных основ формирования правового воспитания молодежи и размытость многих позиций в важнейших документах, на основе которых осуществляется правовое обучение и воспитание (государственные образовательные стандарты, квалификационные характеристики, профессиограммы различных категорий специалистов), а также в существующих подходах к профессиональной диагностике, принципах подбора кадров, подготовке преподавателей правового курса в профессиональной школе и т.п. Поэтому одной из проблем, которая встает перед системой профессионального образования, является проблема осознания того, что новые задачи правового воспитания нельзя решать устаревшими методами и в отживших организационных формах. Становится предельно ясно, что наступило время, когда без инновационного развития невозможно уже обеспечить достижения высоких результатов в организации и продвижении правового воспитания обучающихся. Правовое воспитание учащихся, как первостепенный приоритет в профессиональном образовании, должно стать органичной составляющей педагогической деятельности, интегрированной в общий процесс обучения и развития. Важнейшие задачи воспитания - формирование у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Все вышесказанное можно и должно интегрировать в общий процесс правового воспитания.

В общем процессе воспитания обучающихся профессиональных образовательных учреждений правовое воспитание является первоочередной задачей, от успешного решения которой зависит дальнейшее становление и развитие правового государства, социальное здоровье как отдельного человека-гражданина, так и всего общества в целом. В связи с этим актуализируется проблема внедрения инновационных технологий в существующую систему правового обучения и воспитания в профессиональной школе на всех уровнях профессиональной подготовки.

Как известно, у инновации имеется две стороны: предметная - определяющая, что нового создается, вводится; и профессиональная - как происходит рождение, распространение, освоение и изменение нового. Именно процессуальная сторона определяет функционирование инновационной деятельности. Инновационные аспекты педагогической деятельности, прежде всего, проявляются при организации аудиторной и внеаудиторной работы с обучающимися. В современной педагогической теории выделяют следующие варианты организации взаимодействия различных видов занятий:

1. низкий уровень взаимодействия данных видов занятий характеризуется полным отсутствием целенаправленности связи аудиторных и внеаудиторных занятий (эти виды занятий функционируют автономно, независимо друг от друга или параллельно друг другу);

2. средний уровень характеризуется целенаправленной, но односторонней связью внеаудиторных занятий с аудиторными (педагог использует определенные возможности применения различных результатов внеаудиторной деятельности обучающихся). На данном уровне организации взаимодействия между аудиторными и внеаудиторными занятиями наблюдается целенаправленное использование всех видов связей педагогического взаимодействия (информационных, вещественных и т.д.);

3. высокий уровень организации взаимодействия между аудиторными и внеаудиторными занятиями характеризуется таким состоянием связей, при котором педагог целенаправленно планирует и управляет всем многообразием связей. На этом уровне организации взаимодействия аудиторной и внеаудиторной работ становится возможным полное и эффективное использование всех связей взаимодействия (информационных, вещественных и т.д.) в их комплексе. Фактически преподаватель осуществляет управление системой аудиторно-внеаудиторной работы.

Рассмотренная классификация отражает лишь одну грань научно-исследовательской деятельности преподавателя. Эффективное решение вопросов организации аудиторно-внеаудиторной работы обучающи-

мися поможет решить многие проблемы профессиональной школы, одной из которых является правовое воспитание. В своей инновационной педагогической деятельности преподаватель должен опираться на современные достижения в области различных наук. Увеличивающийся объем информации затрудняет в некоторых случаях возможность выбора соответствующего материала, так как «дефицит» свободного времени преподавателя не позволяет ему во многих случаях проработать обширный научно-методический материал. Предстоит выработать ориентиры, не позволяющие человеку утонуть в море информации, сохранить воспитательное направление в развитии как конкретной личности, так и отдельных социальных групп.

Новое время настоятельно диктует необходимость четкого определения проблем воспитательной деятельности, разработки новых воспитательных систем, в т.ч. и системы правового обучения и воспитания. Но как приступить к реализации соответствующих программ, когда в нашем обществе сегодня отсутствует общегосударственная идеология? К каким идеалам мы должны стремиться? Да и что можно признать за идеал?

Вот почему особую значимость приобретает четкая концепция организации и ведения правовоспитательной работы с обучающимися в профессиональных образовательных учреждениях, которая может вооружить педагогов необходимыми подходами и инновационными аспектами в этой сложной и многогранной деятельности. Таким ориентиром для педагогических коллективов может стать концепция правового обучения и воспитания обучающихся в профессиональных образовательных учреждениях, разработанная творческим коллективом с учетом уровня подготовки и профессиональной направленности образовательного учреждения. Как нам представляется, данная концепция должна включать следующие разделы: (а) характеристика состояния правовой грамотности обучающихся; (б) цели и задачи концепции; (в) основные принципы реализации концепции; (г) основные направления деятельности в области правового обучения и воспитания; (д) механизм реализации концепции. Предложенный перечень разделов, с точки зрения автора, предусматривает довольно широкий диапазон для инновационной деятельности по вопросам правового обучения и воспитания обучающихся. Однако это только авторское предложение, которое может быть дополнено и доработано в зависимости от условий конкретного образовательного учреждения.

В настоящее время возрастает роль научно-методического обеспечения инновационной педагогической деятельности. Научно-исследо-

вательские институты и научно-методические центры стремятся стать ядром информационно-диагностического и научно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, создавать условия для самообразования и совершенствования педагогического мастерства преподавателей, развития их творческой активности в условиях современного образовательного пространства. Индивидуально-творческий подход к инновационной деятельности педагога предполагает осознания им себя как творческой индивидуальности, определение им своих профессиональных и личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в совершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством педагога-инноватора. Интеграция науки и практики в деятельности педагога способствует развитию его творческого потенциала и резервных возможностей-

Инновационная деятельность в системе образования, в т.ч. и системе профессионального образования, обладает своими специфическими особенностями как в научной теории, так и в педагогической практике. Следует отметить, что еще далеко не все органы управления профессиональным образованием и педагогические коллективы уделяют достаточное внимание этому моменту. Представляется, что определенный вклад в решение рассматриваемой проблемы мог бы внести Институт инновационной деятельности в образовании РАО, внося в предмет своих научных интересов вопросы правового обучения и воспитания обучающихся всех уровней подготовки.

Предлагаемая статья является лишь малой попыткой автора привлечь внимание руководителей профессиональных образовательных учреждений и других органов образования на проблему правового обучения и воспитания как недостаточно изученную и мало освещаемую в литературе.

Статья подготовлена в рамках проекта РГНФ.

СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УЗБЕКИСТАНА Ш.Т. Халилова

В современных условиях трансформации общества при смене культурных ценностей, культурных норм и отношений возникает необходимость выбора адекватной социокультурной модели образования. Произошла девальвация ценностей классического образования, базировавшегося на триединстве знаний, умений, навыков, возникло противоречие между целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства через знаниевый тип обучения. В этой ситуации обостряются противоречия между непрерывно возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными (в рамках традиционных образовательных систем) условиями для овладения ими. Решение этого противоречия возможно лишь на пути перехода к непрерывному образованию, обеспечивающему целостное воспроизводство субъекта культуры. Целью непрерывного образования является постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждой личности на протяжении всей ее жизни.

«Закон об образовании» и «Национальная программа подготовки кадров» Республики Узбекистан предусматривают совершенствование системы непрерывного образования, воспитания всесторонне развитой и высококультурной личности.

Интенсификация социокультурных перемен в мире сначала XXв. привела к несоответствию между развитием образования и общим уровнем социального, культурного пространства жизнедеятельности личности. В нынешней ситуации функционирование системы непрерывного образования возможно лишь при условии развития в нем инновационных процессов. Инновация не сводится только к обновлению, она превращает новые знания в технологии, методологии образовательного процесса, адекватные культурно-общественным требованиям.

Человек является сердцевиной культуры, ее «живым агентом», творцом-созидателем, хранителем, посредником и потребителем. Эта единая система и социально, и индивидуально неравнозначна, а зачастую и противоречиво развита. Культурное творчество может быть оторвано от культуры потребления, что лишает культуру ее среды, источников и ценителей. «Посредником» и «потребителем» культуры является прежде всего сфера образования. Сотворить и прочесть культурный

«текст» может только человек с развитыми культурными потребностями и способностями. Становление такого человека - важнейшая цель культуры и непрерывного образования. Тесное взаимодействие культуры и непрерывного образования в процессе развития человека есть одно из важнейших условий его целостности, способности адаптироваться к противоречивым условиям бытия и противостоять негативным воздействиям среды, опираясь на духовную культуру личности.

Человек в процессе социализации и инкультурации должен овладеть системой навыков, умений, связанных с творчеством, способностью к обновлению, подключению к новым массивам информации. Методы культурологии позволяют взглянуть на образовательный процесс как на существенную составную часть общего развития всей человеческой культуры.

Непрерывное образование, с точки зрения культурологии, социальный институт, посредством которого осуществляется передача культурного наследия (профессиональных знаний и умений, нравственных ценностей и др.) от одного поколения к другому. Таким образом, функцией системы непрерывного образования является воспроизводство культуры. Институт образования как феномен культуры есть посредник между индивидом и социумом в передаче, закреплении и сохранении значимых для культуры смыслов. Непрерывное образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем.

В соответствии с вышеизложенным, нами сформулированы некоторые определения и положения: непрерывное образование - способ вхождения человека в целостное бытие культуры; содержание непрерывного образования должно носить культуuroобразующий характер и быть направленным на приобщение обучающегося к культуре; личность обучающегося следует рассматривать в качестве субъекта культуры, являющегося не только ее потребителем, но также носителем и творцом культурных ценностей; формируя задачи образования, необходимо, наряду с другими аспектами, учитывать, что оно призвано способствовать интеграции личности в национальную и мировую культуру.

В современной культурно-образовательной ситуации необходимо дальнейшее формирование культурологического подхода к проблеме развития системы непрерывного образования. Только такой подход будет способствовать возрождению культуросообразующего статуса системы непрерывного образования Узбекистана.

МУЛЬТИКУЛЬТУРНАЯ КОНВЕРГЕНЦИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

О. Б.Ховов

Самый общий анализ факторов развития российского непрерывного образования показывает, что его наиболее характерной особенностью с конца 90-х годов становится интенсификация процессов конвергенции, проявляющаяся в различных формах, в частности, - в открытии, становлении, укреплении и дальнейшем расширении структурных взаимосвязей между различными компонентами внутри системы образования, а также и с внешними структурами. Такие явления как глобализация, универсализация, сетевые структуры, непрерывность, интеллектуализация, международная стандартизация отражают сложнейшие процессы гармонизации не только образовательной деятельности, но и национальных культур, социально-экономических отношений и политических интересов.

Немаловажную роль в процессе конвергенции системы образования и формирующейся рыночной экономики играет как широкая диверсификация деятельности образовательных структур, так и количественный рост негосударственных образовательных учреждений в каждой из подсистем непрерывного образования. При этом нельзя не отметить возникновения образовательных структур совершенно новых типов - университетские комплексы, ресурсные центры, комплексы открытого и дистанционного обучения и т.д. Подобная диверсификация является одним из важных следствий более широкого процесса мультикультурной конвергенции, одно из проявлений которой отражено в более четкой ориентации структур непрерывного образования на конкретные сегменты развивающегося рынка, особенно на его новые секторы.

Как и любые другие трансформации в системе образования, эти изменения направлены на решение единственной сверхзадачи - повышение социальной и профессиональной компетентности выпускника, на какой бы ступени образования он не завершил его.

Начавшийся процесс сближения российского и европейского образований в рамках Болонского соглашения демонстрирует несколько другой тип конвергенции. А поскольку процессы конвергенции в образовании проявляют себя достаточно многогранно, то целесообразно построить их типологию, используя для этого существующие определения: (а) сближение целей российского и европейского образований в рамках Болонского процесса; (б) сближение цели и результата; (в) сходство в строении

и функциях российского и европейского образования в рамках Болонского процесса; (в) сближение как начальный процесс, приводящий к интеграции (примером могут служить процессы адаптации, достаточно известные в образовательной сфере); (г) уподобление процессов и явлений из одной или разных предметных областей.

Адаптация в педагогической сфере определенных закономерностей, выявленных в других предметных областях, например, в сфере менеджмента, использования кибернетического или стратегического подходов и т.д. Наиболее существенным следствием, вытекающим из поверхностной оценки процессов, представленных в типологии, является весьма скромная доля интеграционных процессов, которые так широко представлены в педагогических исследованиях. Это обстоятельство свидетельствует о значительном потенциале поля исследований по педагогическим проблемам, связанным с вопросами конвергенции.

Процессы конвергенции в непрерывном образовании проявляют себя не только на социальном, но и на индивидуальном уровне. Целенаправленная человеческая деятельность, смысл которой, в историческом плане, заключается в созидании все более совершенных объектов культуры, также несет на себе отпечатки многообразных проявлений конвергенции, поскольку деятельность становится все более систематизированной, многофункциональной, социально-профессиональной и многокультурной.

Установление причин и движущих сил актуализации процессов конвергенции, происходящих в непрерывном образовании и рассматриваемых в рамках модели открытой социальной системы, позволит сконцентрировать усилия на стратегических направлениях его развития, основанных не на конъюнктурных требованиях рынка, а на объективных закономерностях развития культуры.

Мультикультурная конвергенция находит свое отражение в ряде весьма важных проблем непрерывного образования, которые требуют безотлагательной деятельности по их разрешению, а именно: (а) организация развития российского непрерывного образования с развитием общеевропейского образования на основе культурологического принципа, обеспечивающего сохранение национальной идентичности образования; (б) смещение цели (от личностно-ориентированного непрерывного образования к культуроориентированному непрерывному образованию); (в) формирование компетентностного подхода к учебной, социальной и профессиональной деятельности учащихся профессиональной школы; (г) освоение компетентностного подхода преподавателями и учащимися

как свойства проявления конвергенции в деятельности этих субъектов системы непрерывного образования.

Термин мультикультурализм достаточно известен в педагогической литературе. Канадское образование впервые использовало его при разработке программ, ориентирующих учащихся на успешную адаптацию во многонациональной среде. Проблема взаимоотношений людей с различным, национально окрашенным менталитетом является доминантной в концепции мультикультурализма.

Используемый терминологический аппарат («мультикультурная среда», «мультикультурное общество», «мультикультурное образование», «мультикультурные программы» и др.) ясно очерчивает личностно-коммуникативную направленность исследований. В отношении рассматриваемого понятия «многокультурность» существует дискуссионный вопрос лингвистического характера о предпочтительности использования одного из двух терминов: «мультикультурный» или «поликультурный». Некоторые исследователи предпочитают термин «мультикультурный», поскольку он, по их мнению, в большей степени отражает цели образования, другие исследователи отдают предпочтение термину «поликультурный», третьи полагают, что оба термина равнозначны по своему смыслу. Отечественные словари и энциклопедии в большинстве случаев предлагают использовать слова, начинающиеся с «мульти...», в случаях, когда слово связано с какой-либо формой движения (мультфильм, мультимедиа, мультипрограммирование), в то время как слова, начинающиеся с «поли...» чаще всего используются при обозначении состава (поливинил, полиэстр, полиартрит и т.д.). Поэтому в нашей работе используется латинское «мульти...», так как речь идет о процессах сближения различных культур, а, точнее, об интеллектуальной деятельности по сближению позиций в рамках предложенной типологии.

В отличие от мультикультурализма идея мультикультурной конвергенции концентрирует свое внимание на процессах деятельности, осуществляемой в каждой из трех областей культуры: культура отношений, культура создания образов и культура предметно-практической деятельности (Ховов О. Б. Непрерывное образование за рубежом и в России. М., 2005 г. 116 стр.).

Необходимо подчеркнуть, что идеология непрерывного образования за последние 30 лет существенно изменилась. Это движение от личностно-ориентированной идеи, прозвучавшей в докладе ЮНЕСКО «учиться быть» (Фор, Петровский. 1972г.), к многокультурной идее начала второго тысячелетия «учиться быть, учиться знать, учиться делать, учиться жить

вместе» (Доклад Комиссии Ж. Делора, ЮНЕСКО, 2001 г.). Нельзя не признать, что этот девиз ЮНЕСКО отражает сущность социально-профессиональной компетентности.

Представляется, что главной задачей предстоящих педагогических исследований по проблематике, связанной с вопросами компетентности, становится коррекция целей предметного обучения и поиск необходимых педагогических инструментов, обеспечивающих конвергенцию предметного и компетентностного подходов.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НОВОГО ТИПА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.Р. Шаметов

Для поддержания необходимого уровня квалификации на протяжении всего периода профессиональной деятельности педагог профессионального обучения нуждается в постоянном пополнении общетехнических и специальных знаний в соответствии с достижениями науки, техники и технологий. В данной ситуации основными его качествами становятся педагогическая креативность, способность к оперативному получению и формированию в систему суммы специальных знаний и практических навыков, умение адаптироваться к непрерывно меняющимся условиям деятельности, профессиональная мобильность. Формирование данных качеств педагога является условием его непрерывного профессионального образования, привлекающее в последнее время все большее внимание ученых и практиков. При этом в создаваемой системе непрерывного образования особое место занимает звено «среднее профессиональное учебное заведение - педагогический вуз».

Несмотря на то, что обучение в вузе выпускников средних профессиональных учебных заведений по сокращенной программе уже практикуется, дали положительный результат и приняты в качестве одного из направлений реформы высшей школы в Казахстане, однако следует отметить недостаточную эффективность преемственности между данными образовательными уровнями, что можно объяснить следующими обстоятельствами: (а) несогласованностью государственных образовательных стандартов высшего и среднего профессионального образования; (б) недостаточной разработанностью научного обеспечения реализации принципов непрерывного образования; (в) отсутствием дифференциации в сроках обучения, в зависимости от предшествующего образования.

На основе анализа опыта работы средних и высших профессиональных учебных заведений в 1999 г., нами была разработана Концепция формирования системы непрерывного профессионального образования в условиях развития рыночной экономики, которая ориентирована на достижение обучающимися профессиональной компетентности нового типа. Положения этой концепции были положены в основу создания комплекса непрерывного профессионального образования на базе Алматинской индустриально-педагогической академии (ныне - Алма-

тинский гуманитарно-технический университет). Она также послужила теоретической основой для проектирования модели формирования профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения нового типа, и включает в себя две завершенных, преемственно и интегративно связанных между собой ступени профессионального образования - колледж и академию. Целостность созданной нами модели позволяет объединить колледж и вуз в единую педагогическую систему, ориентированную на подготовку профессионально компетентного педагога профессионального обучения нового типа (при сокращении сроков получения молодежью высшего профессионального образования, а, следовательно, и уменьшения затрат на подготовку специалистов с высшим образованием).

На основании анализа профессиональной деятельности, требований, предъявляемых к инженерно-педагогическим кадрам в условиях непрерывного образования, изучения теории компетентного подхода в профессиональном образовании, нами было сформулировано и уточнено понятие «педагог профессионального обучения нового типа». Педагог профессионального обучения нового типа - это компетентный специалист, обладающий профессиональной мобильностью, творческой активностью и готовностью на высоком профессиональном уровне выполнять интегрированную педагогическую функцию преподавателя специальных дисциплин и мастера производственного обучения, имеющего при этом рабочую квалификацию на уровне не ниже третьего разряда по подготавливаемой специальности.

Подготовка профессионально компетентного педагога профессионального обучения нового типа в системе «колледж-вуз», построенная на основе принципа интеграции образовательных структур, способствует достижению следующих целей: (а) обеспечения непрерывности профессионального образования; (б) реализации преемственности ступеней среднего и высшего профессионального образования; (в) ориентированности образовательного процесса на удовлетворение потребности студента в профессиональной самореализации. Основой для формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения нового типа в условиях вышеназванного образовательного комплекса является его фундаментальная подготовка, результатом которой будут ключевые компетентности.

Студенту, обучающемуся по сокращенной форме обучения, после окончания вуза присваивается квалификация «педагог профессионального обучения». Но это уже педагог профессионального обучения нового типа,

совмещающий функции преподавателя специальных дисциплин и мастера производственного обучения, владеющего квалификацией на уровне не ниже третьего разряда по определенной рабочей профессии.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. о необходимости внедрения компетентностного подхода в систему непрерывной подготовки педагогов профессионального обучения;

2. разработанная модель формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения нового типа в системе непрерывного образования «колледж-вуз» позволяет обеспечить преемственность различных ступеней профессионального образования и существенно сократить сроки подготовки педагога для профессиональной школы;

3. проведенная опытно-экспериментальная работа позволила констатировать, что внедрение в образовательный процесс модели формирования профессиональной компетентности педагога профессионального обучения нового типа в системе непрерывного образования «колледж - вуз» привело к положительной динамике процесса формирования всех компонентов профессиональной компетентности педагога.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРИСОЕДИНЕНИЯ РОССИИ К БОЛОНСКОМУ ПРОЦЕССУ

Н.Н. Шестакова

Уже ни у кого не вызывает сомнения, что, наряду с материальной, технической и финансовой сторонами устойчивого социально-экономического развития, важная роль в этом процессе, несомненно, принадлежит кадровому обеспечению. Необходимое и достаточное текущее и перспективное обеспечение экономики трудовыми ресурсами позволит максимально эффективным образом использовать реальные и потенциальные преимущества развития той или иной территории. В еще большей степени проблема актуализируется в условиях прогрессирующего демографического дисбаланса.

В свою очередь, кадровое обеспечение народнохозяйственного комплекса первоначально формируется и впоследствии поддерживается именно системой образования. В то же время, учитывая известную ограниченность, обособленность как практически любого российского регионального экономического комплекса, так и его образовательной составляющей, целесообразно наиболее рациональным, органичным образом совместить эти компоненты. Очевидно, что нарушение объемов и пропорций профессиональной подготовки для территориального рынка труда, отсутствие должной координации рынка труда с рынком образовательных услуг, общее снижение профессионального потенциала населения, несоответствие профессионально-квалификационной структуры подготовки кадров требованиям экономики, а также несогласованность в управлении и финансировании системы образования на федеральном и региональном уровнях последовательно отражаются на общей социально-экономической политике региона.

С другой стороны, специфической проблемой современного этапа развития российского общества является предстоящее вступление нашей страны в ВТО. Оно намечено на 2007 г. В качестве одного из условий этого вступления выдвинуто требование адаптации российского образования к системе, принятой в объединенной Европе и определяемой Болонской декларацией. Цели, преследуемые Болонской декларацией, предусматривают свободное перемещение учащихся в рамках соответствующего территориального пространства и подразумевают необходимость пересмотра структуры российской образовательной системы в направлении к сближению с общеевропейскими стандартами. В части высшего образования возможны оказываются, по крайней мере, два варианта:

полный переход всей системы российского высшего образования на европейскую систему, либо параллельное существование двухуровневой подготовки (как одного из компонентов непрерывного образования) и традиционной, исторически сложившейся национальной системы, как это имеет место в ряде европейских стран. Выдвигается также идея разделения всех вузов России на три группы, в зависимости от возможности проведения ими самостоятельной учебной политики и уровня квалификации подготавливаемых специалистов. Фактически сегодня двухуровневая система отечественного высшего образования складывается во многом стихийно, поэтому она нуждается как в серьезном научно-практическом осмыслении, так и в законодательном оформлении.

Важно также отметить, что в обществе, ввиду отсутствия какой-либо предварительной разъяснительно-пропагандистской работы, пока еще не сформировалось определенного (и более того - позитивного) мнения относительно перехода на европейскую модель высшего образования. И работодатели как основные потребители продукта системы образования, и представители вузов как монопольные производители данного продукта, зачастую рассматривают бакалавров как недоученных специалистов. Рынок труда также не ожидает предстоящего потока бакалавров: практика показывает, что лучше трудоустраиваются специалисты¹. Психологи к реформам образования не готовы даже студенты. По данным опроса «Болонья глазами студентов»², 57 % опрошенных намерены получить квалификацию специалиста, 36% - магистра и лишь 3% - бакалавра.

Очевидно, что начало этому процессу в нашей стране должно быть положено на нормативно-правовом уровне. Помимо необходимых поправок к Закону РФ «Об образовании» и Закону РФ «О воинской обязанности и военной службе», соответствующие коррективы должны быть внесены в нормативно-правовые акты, касающиеся сферы труда. Так, в квалификационных справочниках Министерства труда не содержится сведений о квалификациях бакалавра и магистра, а также об особенностях их подготовки, об отличиях от специалистов иных уровней квалификации, особенностях трудоустройства.³ Разумеется, механизмы правового обеспечения этого процесса должны быть приняты на федераль-

¹ Болонский экспресс // Ведомости. 12 марта 2007.

² Опрос проведен Высшей школой экономики в 2006 г., опрошено 1453 студента в 11 вузах страны.

³ Бугрий Е. П. Болонская декларация и образовательное пространство современной Европы/Социальная сфера общества: региональные особенности, тенденции развития, подготовка кадров. Т. II. Качество образования и особенности социальной сферы в условиях современных реформ. Сборник науч. трудов. - СПб: Изд-во СПбГАСЭ, 2004. - С. 35.

ном уровне. Однако по мере осмысления и реализации идей Болонской декларации с высокой степенью неизбежности возникнут/проявятся и внутрироссийские региональные нюансы перехода на двухуровневую систему подготовки специалистов, которые было бы предпочтительно заранее учесть в соответствующих региональных нормативно-правовых актах, как минимум, образовательной и трудовой направленности.

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СВЯЗАНО С УДОВЛЕТВОРЕНИЕМ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ПОТРЕБНОСТЕЙ: ЧТО ЭТО ЗНАЧИТ?

К.Шнак

Многие ключевые слова в нашем языке имеют двойственное значение. Как открытые понятия, они определяются контекстом, в котором используются. Их значение может определяться и ситуацией и тематикой выступления. Одни и те же термины и концепции могут даже носить как описательный, так и нормативный характер, например, «природа», «окружающая среда», «здоровье», «устойчивость», «устойчивое развитие». Как точно определил Джон Хакли в первом абзаце его совместной книги со Стефаном Стерлингом по устойчивости: «Как и свобода, справедливость и демократия, понятие устойчивости не имеет единственного общепринятого значения. Оно принимает значение в зависимости от идеологии и программ, опирающихся на различные знания, ценности и философию. Его значения являются основой, а главная функция образования для устойчивости (ОДУ) - это помочь людям понять эти значения и действовать в соответствии с ними, и, таким образом, осознать альтернативные варианты будущего развития, имея большой багаж знаний и демократических подходов.» (Huckle, 1996. Р. 3).

Два понятия «устойчивость» и «устойчивое развитие» активно используются в международном общении без особой разницы в значениях, а обсуждения по образованию для устойчивости (ОДУ) и образованию для устойчивого развития (ОУР) идут, в основном, об одном и том же. Однако, нам кажется, что ОУР становится более часто встречающимся термином, не только из-за его использования в докладе ООН и терминологии ЮНЕСКО со ссылкой на, так называемый, Брундландский доклад 1987 г. «Наше общее будущее».

Преимущество термина «устойчивое развитие» в том, что он передает суть идеи (непрерывного) процесса, а его особенность - он сочетает и обеспечивает связь между двумя основными идеологиями по улучшению мира; одно из направлений обращает внимание на производство и развитие, а другое подчеркивает необходимость охраны и сохранения. Таким образом, кажется, что с объективной точки зрения понятие «устойчивое развитие» прекращает давнюю войну между идеологиями. Вам лишь надо дать определение устойчивому развитию, и у Вас будет объективное указание, что делать, а что не делать.

Но, конечно, это не так просто. Это понятие кажется таким универсальным только потому, что оно неоднозначное и открытое. Оно скрывается во многих других определениях в мире, даже в исходном определении из самого Брундландского доклада. В нем развитие называется устойчивым, когда оно «удовлетворяет потребности нынешнего поколения, не уменьшая возможности грядущих поколений удовлетворять свои потребности». Это очень четкое и ясное определение, но оно может создать впечатление, что потребности - это что-то постоянное и объективно данное. В целом, определение о специфических потребностях и важности их удовлетворения чаще всего изменяет исходное предложение.

Как лучше всех прочих указал русский психолог С. Л. Рубинштейн (1940/1971): потребности - не только биологические, они также и исторические, и культурные. Таким образом, весь процесс развития цивилизации можно рассматривать как процесс трансформации наших потребностей. Следовательно, развитие, которое удовлетворяет наши потребности сегодня, изменит не только условия для удовлетворения потребностей грядущих поколений, оно изменит сами потребности. Поэтому, разговоры о том, что специфические потребности должны удовлетворяться особым образом, логически заставляет принять, что эти потребности - потребности реальные и истинные. А это всегда учитывает этические и политические аспекты. Таким образом, говоря о проблеме устойчивости, включая экологические и экономические вопросы, вопросы здоровья, социальные вопросы, мы не можем избежать противоречивых этических и политических различий между реальными и нереальными потребностями. В демократическом обществе это различие аспектов всегда будет в центре политических проблем и дебатов.

Это опять напоминает нам о том, что образование для устойчивого развития не может сводиться ни только к экологическим, экономическим и социальным дисциплинам, ни к комбинации этих важных областей знания. ОУР должно касаться этих и других научных фактов и теорий, хотя основные проблемы как предмет образования для устойчивого развития должны всегда включать в себя нормативную составляющую. Некоторым образом эта ситуация всегда затрагивалась в прагматических дискуссиях об экологическом образовании. В традиционной доминирующей концепции экологического образования окружающая среда в основном понимается как природа, экологическая тематика обсуждалась как вопросы экологии, с целью изменить поведение и отношение студентов в направлении сохранения и охраны (Hungerford & Volk, 1990). В более критической рефлексивной концепции, ориентированной

на компетенцию к действию, экологическое образование рассматривается несколько иначе. Проблемы окружающей среды не рассматриваются как проблемы в природе, или между человеком и природой. Они включают в себя социальные и культурные вопросы, возникновение конфликтов между различными несовместимыми желаниями использовать блага природы (*Jensen & Schnack, 1997, Schnack, 1998, Breiting, et al. 1999, Jensen, Schnack & Simovska, eds. 2000*).

Конфликты интересов могут существовать на трех различных уровнях: (а) структурные конфликты (конфликты между определенными эволюционными тенденциями и демократическими целями, которые требуют гуманности и солидарности), (б) межличностные конфликты (конфликты между группами с разными интересами), (в) внутриличностные конфликты (конфликты между противоречивыми потребностями или между желаниями и потребностями человека). Примеры конфликтов на всех уровнях должны входить в программу демократического экологического образования, направленного на компетенцию к действию. Более глубокое понимание этих экологических вопросов повысит компетенцию студентов и как политически грамотных граждан, и как участников демократического процесса в различных условиях.

Эта концепция компетенции к действию в экологическом образовании предполагает - какие идеи должны лежать в основе ОУР. Оно строится на том, что человек рассматривается как личность и участник процесса, а действие - как нечто большее, чем поведение. Это обоснованное поведение. В первую очередь, оно, по определению, является намеренным. Это также означает, что действие должно пониматься и объясняться с учетом мотивации и обоснований, а не механизмов и причин. Каждое физическое тело может иметь поведение, но только человек может действовать.

Слово «компетенция» должно ассоциироваться с тем, что человек может и хочет быть квалифицированным участником. Таким образом, компетенция это не навык, несмотря на то, что для определенного действия необходимо иметь навыки. А компетенция к действию - это не идеал жизни как в кино. Компетенция к действию - это способность включать себя как личность с другими личностями в ответственные действия для более гуманного мира. Такая способность будет зависеть от критического мышления и потребует знаний. Однако, знаний, которые мы получаем, никогда не будет достаточно. Знания всегда будут неполными. Демократия же требует ответственных действий, основанных на всегда неполных и незаконченных знаниях.

Дидактика ОУР включает в себя различные способы этих основных идей, отражающих демократические и гуманистические принципы. В то же время ОУР представляет дальнейшее расширение этой области знания. В теме устойчивости или устойчивого развития мы столкнемся с вопросами, связанными с широким диапазоном промежуточных задач. Как указывается в публикации ЮНЕСКО: «Образование для устойчивости. От Рио до Йоханнесбурга: уроки, полученные за десятилетие работы», изданной в 2002 г.: этот целостный взгляд поддерживает четыре взаимосвязанных принципа устойчивой жизни: Сохранение, Мир и Равенство, соответствующего развития, и Демократия. О демократии говорят: «чтобы убедиться, что люди имеют честную и равную информацию о том, как должны управляться природные, социальные и экономические системы». И далее: «Эти принципы напоминают нам, что устойчивое развитие основывается на четырех взаимосвязанных системах: Социальные системы; Биофизические системы; Политические системы; Экономические системы».

Очевидно проблема ОУР в том, что его предмет становится исключительно сложным и сомнительным, и ни у кого нет достаточно авторитета, чтобы высказывать истину в последней инстанции. Поэтому ОУР должно давать классическую концепцию преподавания как процесса, в который преподаватели вкладывают заранее подготовленные объективные знания в головы учеников. ОУР будет осмысленным только в том случае, если оно меньше концентрируется на инструкциях и тренировках, а больше - на образовании и просвещении. Таким образом, как говорится в упомянутом докладе ЮНЕСКО: «В программе необходимо оставить место для того, чтобы студенты могли ставить собственные учебные цели и планировать их достижение, когда это возможно, а также для проведения самооценки и оценки другими учащимися».

Именно потому, что ОУР, как и экологическое образование, образование в области здравоохранения, образование для мира мотивируется идеологией, включающей в себя стремление к действию, оно легко сводится к инструментальной логике, связанной со своего рода социальной инженерией. Таким образом, по крайней мере, в общей части образовательной системы, необходимо помнить, что означает «О» в ОУР; т.е. обратить внимание на экологическое *образование* для устойчивого развития.

Литература:

Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K. & Schnack, K. (1999). Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning - MUVIN-projektet [Action competence, conflicts of interest, and environmental education - the MUVIN project], Odense: Odense Universitetsforlag.

Education for Sustainability. From Rio to Johannesburg: Lessons learnt from a decade of commitment, UNESCO 2002.

Huckle, J. Realizing sustainability in changing times, In: Huckle, J. & Sterling, S. (eds.): Education for sustainability, London: Earthscan Publications Limited. 1996.

Hungerford, H. R. & Volk, T. L. Changing learner behavior through environmental education, The Journal of Environmental Education, vol. 21, No. 3. 1990. PP. 8-21.

Jensen, B. B. & Schnack, K. The action competence approach in environmental education, Environmental Education Research, Vol. 3, No. 2, pp.163-178. 1997.

Jensen, B. B., Schnack, Simovska, V. (eds.) Critical environmental and health education, Copenhagen: The Danish University of Education: Research Centre for Environmental and Health Education. 2000.

Our Common Future (1987) World Commission on Environment and Development, Oxford: Oxford University Press.

Rubinstein, S. L. Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin. 1940/1971.

Schnack, K. Why focus on conflicting interests in environmental education?, In: Ahlberg, M. & Filho, W.L. (eds). Environmental education for sustainability: Good environment, Good life, Frankfurt am Main: Peter Lang. 1998.

ИННОВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Н.И. Щербакова

Особое значение для повышения эффективности обучения иностранному языку в профессиональном учебном заведении имеет инновационная деятельность, направленная на введение различных педагогических новшеств. Инновационная деятельность требует большой психологической перестройки деятельности Преподавателя. Чтобы изменить учебный процесс, внести в него новизну необходимо преодолеть множество устаревших стереотипов деятельности и заменить их новым, более совершенным опытом. Главным элементом стартовой мотивации преподавателя чаще всего выступает глубокая неудовлетворённость отсутствием интереса студентов к учёбе. Чувство неудовлетворённости рождает инновационную активность, трансформируется в неудовлетворённость способами своей деятельности. Преподаватель начинает искать способы совершенствования учебного процесса, усиления у студентов мотивации учения и достижения взаимопонимания.

Из многих возможных вариантов совершенствования методов работы, выявленных в процессе поиска, выбирается такой, который больше всего отвечает запросам и возможностям данного преподавателя, его склонностям и профессиональному кредо. Выбранный способ служит основой инновационной программы, в которой предусматривается обновление различных элементов педагогической деятельности: её содержания, форм, методов, отдельных приёмов, стиля деятельности, всей её технологии. Затем новая идея воплощается в жизнь, проходит практическую апробацию. После того, как способ действия найден, он не сразу даёт ожидаемый результат, его надо скорректировать и отшлифовать. Результаты выражаются не только в успехах студентов, но и в чувстве удовлетворённости самого преподавателя. К примеру, наша идея усилить мотивацию студентов к изучению иностранного языка, построив его содержание таким образом, чтобы оно отвечало Потребностям студента и расширяло его профессиональный кругозор, прошла длинный путь от отбора содержания и поиска адекватных приёмов его реализации до появления первых результатов - использования иноязычной литературы при выполнении курсовых и дипломных работ.

Одной из форм продуктивной учебной деятельности студентов, которая позволяет в полной мере реализовать задачи формирования ком-

муникативной иноязычной компетенции студентов в процессе освоения профессионально-ориентированной программы иностранного языка является проектная технология. Проектная технология - это одна из технологий в обучении, в т.ч. иностранному языку, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса, при которой студенты берут на себя не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение учебной задачи, помогают друг другу, отвечают за успех каждого. Совместная творческая деятельность студентов в процессе работы над проектом не только делает процесс обучения более интересным, но и значительно более эффективным.

Проектная технология может рассматриваться и как метод, и как педагогическая технология. В образовательном процессе метод проектной технологии, являясь комплексным видом учебной деятельности, интегрирует различные её аспекты, направленные на решение определённых практических, информационных, исследовательских и других проблемных и творческих задач.

В профессионально ориентированной программе иностранного языка проектная технология может быть эффективно использована на всех этапах обучения, но особенно важна её роль на этапе овладения языком в области специальности. Проектная работа в процессе изучения иностранного языка носит межпредметный интегративный характер. Условия для интеграции предметных знаний складываются в системном блоке «иностраннный язык-специдисциплины», что позволяет рассматривать данный метод и как эффективное средство формирования коммуникативной иноязычной компетенции студентов в области специальности, и как средство расширения их профессионального кругозора благодаря информации, полученной из иноязычных источников. Ориентация на создание определённого материального конечного продукта делает учебную деятельность студентов более продуктивной и сокращает разрыв между учебным и реальным использованием иностранного языка. По характеру конечного продукта проектной деятельности в профессионально ориентированном курсе иностранного языка можно выделить следующие виды проектов: (а) информационные и исследовательские проекты (обзор новых технологий в профессии на материале зарубежных изданий и материалов Интернет-сайтов); (б) издательские проекты (стенная газета, журнал, альбом); (в) сценарные проекты (сценарий видеофильма, организация дискуссии, ток-шоу); (г) компьютерные презентации новых международных технологий по профессии; (д) творческие

работы (сочинение на определённую тему); (е) художественный перевод статьи, подборки статей на определённую тему из зарубежных изданий.

Проектная технология создаёт оптимальные условия для развития таких личностных качеств у студентов, как способность к принятию самостоятельных ответственных решений, восприимчивость к новой информации и способность творчески её переосмысливать, способность увидеть проблему или ситуацию по-новому, открытость к новым идеям.

Таким образом, проектная технология может рассматриваться как эффективный способ овладения иностранным языком, так как в процессе выполнения проектной работы создаются естественные условия для овладения студентами определёнными аспектами изучаемого языка. Это также способ реального использования иностранного языка. Проектная работа может служить также критерием уровня обученности студентов. На этом основании проектные технологии могут быть включены в учебные программы и планы как дополнительный творческий компонент содержания и формы оценки качества знаний по изучаемому языку.

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ УЗБЕКИСТАНА

Ш.Т. Эргашев

1. Основной особенностью современного этапа развития народного образования Узбекистана является динамизм преобразования всех сфер учебно-воспитательной деятельности дошкольных и общеобразовательных учреждений. Национальная программа по подготовке кадров, реализуемая в стране уже в течение 10 лет, дала мощный импульс развитию научно обоснованной системы подготовки молодежи к свободному и самостоятельному выбору профессии. Если мы сегодня сумеем развить в наших детях в достаточной мере способности к самоорганизации, к саморазвитию и самоактуализации, то тем самым поможем им успешно интегрироваться не только в отечественную, но и в мировую профессиональную и социальную структуры. Именно поэтому важнейшей задачей Республиканского и территориальных центров профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики учащихся, каждого образовательного учреждения следует считать не столько формирование успешной личности, сколько создание комплекса мер и условий для саморазвития ребёнка и превращение его в успешную личность в самом широком понимании этого слова.

2. Каждому учащемуся предоставлено право свободного выбора профессии. И выбрать направление своей профессиональной деятельности он должен самостоятельно, а сам выбор должен быть основан на самооценке, самопознании и анализе соответствующей профориентационной информации.

3. В системе Министерства народного образования Республики Узбекистан профориентационную работу осуществляют: (а) специализированные службы (территориальные центры профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики); (б) психологи, профориентаторы и учителя общеобразовательных школ; (в) психологи и воспитатели дошкольных учреждений (пропедевтическая профориентация). И хотя существуют профориентационные подразделения в системе органов по труду, а также различные общественные и частные психологические службы, кафедры психологии в педагогических университетах и институтах, однако их участие в профориентационной работе дошкольных учреждений и учебных заведений страны носит спорадический характер

и практически не влияет на состояние профориентационной работы в целом.

4. Специфика профориентационной работы в школах Узбекистана заключается в том, что в стране введено обязательное девятилетнее образование. С седьмого класса и до середины восьмого класса в школах введено предпрофильное обучение, а с середины восьмого класса и до окончания школы - профильное обучение.

5. После окончания школы каждый выпускник обязан продолжить обучение (по собственному выбору) либо в профессиональном колледже, либо академическом лицее. Продолжительность обучения в колледжах и лицеях одинаковы - три года. Девять лет обучения в школе и три года в лицее или колледже составляют 12-летнее обязательное образование. Продолжить дальнейшее образование в высших учебных заведениях имеют право и выпускники колледжа, и выпускники лицея.

6. И в колледжах, и в лицеях введено полипрофессиональное образование, т. е. ученик за три года обучения осваивает несколько профессий (специальностей). Например, поступив в строительный колледж (в группу «Общестроительные работы»), ученик после трех лет обучения получает квалификацию «Младший специалист общестроительных работ» (для этого он должен последовательно освоить специальности каменщика, электросварщика, бетонщика-арматурщика и монтажника стальных и железобетонных конструкций). Обращаем внимание: монопрофессионального обучения в колледжах и лицеях нет.

7. Разработана и внедряется в школы республики новая система работы - профильно-профессиональной ориентации. Эта система включает в себя профессиональную информацию, профессиональную консультацию, диагностические и профориентационные мероприятия, обеспечивающие: (а) профессиональное просвещение учащихся (с 1 по 9 классы) и формирование элементарных, а затем и более углубленных представлений о значении профиля (направления профессиональной деятельности), его роли и места в народнохозяйственном комплексе страны и в жизни людей, а также об основных профессиях, характерных для этого профиля; (б) профильное самоопределение учащихся с учётом интересов, склонностей, и способностей, а также индивидуально-психологических данных и медицинских показаний; (в) осознанный выбор учениками (средних и старших классов) профиля и соответствующего направления обучения в общеобразовательной школе, академическом лицее или профессиональном колледже.

ЧТЕНИЕ КНИГ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ НА УРОКАХ - ПРЕДПОСЫЛКА КАЧЕСТВЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Д. Якавоните, Д. Кильювиене

Сегодня в Литве всё чаще говорится о важности и значении качественного чтения в жизни человека. Особенно потому, что компьютер начинает вытеснять книгу из рук детей. Проблема актуальна еще и потому, что качественное чтение является одним из элементов метаконгнитивного мышления. Во время активного чтения ученик сам анализирует значения и суть прочитанного. Такое чтение формирует очень важные для человека метаконгнитивные навыки, которые являются предпосылкой качественной жизни в постоянно изменяющемся обществе.

Активное чтение является основой для развития коммуникационной компетенции. Содержание прочитанного текста - это объект, о котором могут говорить, вести дискуссии, который ученики могут совместно обсуждать и отвечать на вопросы друг друга, делиться опытом, осмысливать, оценивать, интерпретировать события, действующих лиц, условия, ситуации и тому подобное, что порождает чтение текста.

Ситуация с чтением в Литве. В Сейме Литовской Республики в 2005 г. была принята концепция, в которой поощрялось активное качественное чтение и развитие у молодежи речевых навыков. В этой концепции, в частности, акцентируется, что «развитая разговорная и письменная речь помогает человеку критически мыслить, дискутировать, легче интегрироваться в общество» (Жачкуте Р., 2005, С. 17). Активное чтение помогает развивать как письменную, так и разговорную речь, так как читая, ученик должен понимать письменный текст, а говоря о произведении - учиться излагать свое отношение к прочитанному. В концепции поднимаются очень актуальные вопросы и выдвигаются важные для качественного чтения цели: (а) поощрять желание людей читать, совершенствовать навыки чтения. Стремиться, чтобы чтение книги стало бы приоритетом, неотъемлемой частью их жизни, приятным процессом, приносящим радость; (б) найти социально-педагогические механизмы и способы, чтобы дети стали активными читателями, имеющими хорошие навыки чтения, чтобы значение книги понималось и в семье, и в школе. Важен взгляд работников по воспитанию детей на книги и чтение. Мастерство учителя - пробудить у ребёнка интерес к книге; (в) усиливать понимания значения чтения в обществе, для того чтобы этот навык стал бы «мотором» обучения на протяжении всей жизни.

R Drazdauskiene (2005) утверждает, что навыки чтения формируются в детстве. Поэтому самая большая ответственность выпадает на семью и учителей младших классов, от непосредственных усилий которых зависит, будет ли своевременно сформирован качественным навык чтения у ребенка. N. Boruseviciene (2004) акцентирует несколько стратегий по обучению активному чтению: читая тексты, ученики должны подчеркнуть то, что им неясно; другой способ, поощряющий активное чтение - отмечать в тексте наиболее важные места, основные понятия и объяснять, почему обращено внимание именно на это. Ещё один важный акцентируемый момент рефлексии - осмысливание прочитанного произведения. Автор также подчёркивает влияние метаконгнитивного мышления на активное чтение - ученик, который хочет понять текст, его идеи, должен интерпретировать его. Эффективное обучение зависит от качества общения между учителем и учениками. Беседа между ними создаёт предпосылки развития коммуникационной компетенции. N. Boruseviciene (2004) раскрывает коммуникацию как обмен словесной и не словесной информацией (знаниями, мыслями, идеями, чувствами, опытом), которая во время процесса обучения расширяется, уточняется. Коммуницировать можно, опираясь на содержание прочитанных текстов. Прочитанный текст может быть объектом коммуникации, т. е. объектом беседы.

Один из благоприятных способов активного чтения, развивающего коммуникационные умения, - способ обучения решению проблем. Для этого создается проблемная ситуация, основанная на конкретном произведении - ученики, активно читая, опираясь на содержание произведения, формулируют проблему - составляется план по решению проблемы -> решается проблема -> осмысливается деятельность.

Опыт некоторых стран, связанный с чтением. Н. Ragnrsdottir (2005) утверждает, что чтение создаёт предпосылку для просвещения и удачной социальной и культурной жизни. В начальных классах необходимо много внимания уделять развитию разговорной речи и чтению. Желательно, чтобы ребенок одновременно учился читать и говорить, так как эти процессы зависят друг от друга. Научив ребенка читать, нужно поощрять его читать разные тексты, писать об этом и разговаривать на темы прочитанного.

J Kilyon (2005) обращает внимание на значение опыта чтения и субъективного понимания. По его мнению, каждый прочитанный или услышанный текст человек понимает по-своему, и это зависит от опыта. Мы считаем, что одна из задач учителя во время процесса обучения активному чтению - уделять много внимания тому, чтобы прочитанный текст (осо-

бенно не художественный), в котором есть важная конкретная информация, был бы однозначно (объективно) понят. J Kilyon (2005) акцентирует значение метакогнитивного мышления для обучения, поскольку, по его мнению, понимание прочитанного текста зависит от того, что читающий знает о книгах и чтении. Соединение чтения с другим видом деятельности раскрывает целеобразность этого процесса. Если ученик будет знать, что, прочитав текст, он о тексте будет говорить, дискутировать, отвечать на вопросы, тогда процесс чтения будет качественнее, ребёнок будет читать внимательнее, потому что будет знать смысл и назначение чтения. Кроме того, если мы будем понимать то, что читаем, то, скорее всего, захотим читать дальше. J Kilyon утверждает, что учитель должен выяснить, какую литературу читают ученики его класса, а если не читают, тогда должны быть выяснены причины, почему не читают. В рассматриваемой работе подчёркивается, что активное чтение - основа коммуникации: «Если нас будут поощрять, говорить о том, что читаем, а наши высказанные мысли и опыт будут оценены, то мы захотим читать больше, чаще и смелее» (/ Kilyon, 2005. С. 28). Эта мысль должна быть путеводителем для литовских учителей, ведущим к качественному активному чтению.

Шведы - одни из самых читающих народов в мире. По утверждению В. Modigh (2005), активное чтение в Швеции поощряет политика просвещения, цель которой заручиться, чтобы привычка к чтению развивалась с детства и в семье, и в школе. Литература и чтение - главные элементы политики культуры Швеции.

Вопросу чтения много внимания уделяется во многих странах Северной Европы (Швеции, Финляндии, Норвегии). А. Oster (2005) утверждает, что в Дании 56% 9-12 летних детей активно читают, из них - девочки, активнее мальчиков (активно читающих девочек 63 %, мальчиков - 47 %). В Норвегии 43% 9-15 летних детей активно читают, из них 41 % составляют девочки и 36 % - мальчики. Подчеркивается, что больше всего читают четвероклассники (из них 63 % активно читающих). В то же время в Швеции активно читающих среди 9-15 летних - 58 %, из них - 41 % девочки и 36 % - мальчики. В Швеции также самыми активными читателями являются ученики четвёртых классов, из них активно читающих - 75 %. Эти проценты показывают, что в Северных странах активно и качественно выполняемая политика просвещения даёт хорошие результаты. На основе этих данных можно судить о том, что в этих странах активное чтение в детстве уже стало навыком, который детям понадобится в будущем. При этом очевидна тенденция: девочки читают чаще и больше, чем мальчики, и прочитывают больше книг.

Мы полагаем, что раннее чтение книг, анализ этого социального процесса и явления должны поддерживаться таксономией целей обучения (см. таблицу, приведенную ниже), один из акцентов которой - развитие у учеников метаконгнитивного мышления, т. е., ребёнок сам во время активной деятельности должен ставить себе цели, сам себе ответить - почему он выполняет одну или другую работу и таким образом посмотреть на качество выполненной работы, оценить свою деятельность, проводить её коррекцию.

6-й уровень. Мышление на уровне системы эго	Оценка важности
	Оценка эффективности
	Оценка эмоциональной реакции
	Оценка мотивации
5-й уровень. Метакогнитивное мышление	Установка целей
	Наблюдение за процессами
	Наблюдение (контроль) за точностью
4-й уровень. Применение знаний	Самоопределение, принятие решения
	Решение проблем
	Экспериментирование
	Рассмотрение
3-й уровень. Анализ	Сравнивание
	Классифицирование
	Анализ ошибок
	Обобщение
	Спецификация (характеризирование)
2-й уровень. Понимание	Синтез
	Изображение
1-й уровень. Поиск	Воссоздавание
	Выполнение
Источник: R. J. Marzano (2001).	

Опираясь на эту таксономию обучения целей, можно развить навыки качественного чтения и коммуникации, которые создали бы условия для обучения на протяжении всей жизни.

Изложенное позволяет сделать нам некоторые выводы:

во-первых, как в научной литературе литовских исследователей, так и в научной литературе зарубежья активное чтение способствует успешному завершению процесса коммуникации, оба эти процесса между собой органически связаны и могут развиваться вместе;

во-вторых, навыки осмысленного чтения закладываются в раннем детстве, поэтому для учеников начальных классов должны быть созданы необходимые для этого условия, которые имели бы влияние на их заинтересованность в активном чтении.

в-третьих, активное чтение и коммуникационные компетенции необходимо развивать у учеников, имея ввиду метаконгнитивную область мышления, т. е. ученики сами должны ставить перед собой цели деятельности, учиться наблюдать за ходом своей работы, осмысливать, оценить этот процесс, понимать целесообразность и сущность своей деятельности.

Литература:

1. *Boruseviciene N* Mokymo (si) procesai edukaciniu ir filosofiniu aspektu. Siauliai: Liucijus, 2004.
2. *Drazdauskiene R* Tradicines ir naujos skaitymo iniciatyvos Lietuvoje//Tarptautines konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga. Vilnius: LRS, 2005.
3. *Kackute R* Nacionalines skaitymo skatinimo ir kalbos įgūdžių ugdymo programos koncepcijos projekto pristatymas//Tarptautines konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga. Vilnius: LRS, 2005.
4. *Kilyon J* Jaunimo sudominimas skaitymu, taikant kurybingą požiūrį//Tarptautines konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga. Vilnius: LRS, 2005.
5. *Marzano R. J.* Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Zara, 2005.
6. *Modigh B* Skaitymo skatinimo ir literatūros politika Švedijoje//Tarptautines konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga. Vilnius: LRS, 2005.
7. *Oster A* Skaitymo įpročiai ir skaitymo sventės Šiaurės salyse//Tarptautines konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga. Vilnius: LRS, 2005.
8. *Ragnarsdottir J* Skaitymo įtaka vaikų ir jaunimo kalbos įgūdžių ugdymui//Tarptautines konferencijos Skaitymo skatinimas ir kalbos įgūdžių ugdymas medžiaga. Vilnius: LRS, 2005.

ВСЕОБЩАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ

Д. Б. Дэвис

В докладе приводятся убедительные и уместные основания того, почему к всеобщей грамотности следует стремиться не только на всех этапах образовательного процесса, но в особенности, если мы хотим воспитать гражданское население, обладающее широкими познаниями, на этапе образования детей дошкольного возраста. Из моего исследования четко следует, что дети в возрасте от четырех до пяти лет развивают интуитивное ощущение времени и пространства. Они способны конструировать временные элементы отдаленного прошлого и будущего, а также создавать как ментальные, так и объективные карты, отражающие особые структуры реальности. Если во время этого периода особой чувствительности детей обучать в соответствии с конкретной программой, в которой делается упор на всемирную историю и географию, и о которой говорится в данной работе под заголовком «Первый рубеж», у детей можно выработать прочное знание этих дисциплин. Такое раннее постижение времени и пространства имеет большое значение для педагогов и структуры учебной программы. Идея данного исследования об интуитивных ментальных построениях детей дошкольного возраста позволяет нам начать процесс достижения всеобщей грамотности и обучения в течение всей жизни с самого начала официального образования ребенка.

Исследование и выводы.

Из наблюдений: Джеймс (четыре года одиннадцать месяцев). Джеймс переворачивает страницы большой книги. Он рассматривает Кносс и фрески на стенах дворца. Я подхожу к нему и сажусь на колени рядом с ним. «Миссис Дэвис, разве вы не хотели бы туда поехать? Я бы хотел!» Я высказываю предположение о том, что когда-нибудь он сможет туда поехать. Он отрицательно качает головой. «Нет, это уже будет не то, там ведь не будет людей — они все умерли! А я хочу с ними поговорить, разве вы не хотите?» Я киваю. Он продолжает: «Я могу посмотреть на здания, если поеду туда, но я хочу поговорить с людьми, которые их построили...» тяжелый вздох. «Как бы я хотел туда поехать». Поскольку класс сейчас пуст, я предлагаю ему забрать с собой книгу... Он поднимает голову, и, бросив робкий взгляд на книгу, бросается в игровую комнату. Когда я закрываю дверь, я слышу голос Джеймса, сильный, четкий, с командирскими нотками: «Давайте играть «Персефону»! Я буду Гадесом, Ариэль, ты будешь Персефой, Келли, ты будешь Деметрой...»

Анализ. Мыслительный процесс, обнаруженный в данном случае, показателен в отношении представления ребенка о смерти, необратимости времени, и ощущении постоянства пространства. Его восприятие эмотивно и проявляется в желании найти тех, кто построил Кносс. Его мысли не только раскрывают дихотомию восприятия времени и пространства, но и ограничение реальности: нельзя вернуться назад во времени! Он выступает посредником между воображаемыми образами! Он демонстрирует как историческую, так и географическую грамотность путем определения архитектурного стиля, который он приписывает определенной группе людей в определенном месте во времени: Греческая архитектура! Если он когда-нибудь поедет в Кносс, это будет осязаемая связь с прошлым. В его нынешней юной жизни осязаемая связь с прошлым осуществляется через образы: он знает, что не может отправиться назад во времени, но он может переиграть прошлое Греции.

Результаты исследования. Данные для моего исследования, накапливаемые и анализируемые в течение семи лет, свидетельствуют о том, что у детей в возрасте от четырех до пяти лет развивается интуитивное ощущение времени и пространства¹. Они способны конструировать временные элементы как на основании личных знаний, так и отдаленного прошлого и будущего, и могут также конструировать ментальные и объективные карты². Они обладают следующими мысленными построениями: (а) ни действуют интуитивно, в поисках смысла в своей картине мира; (б) ни интересуются метафизикой явлений, вникая в природу и смысл вещей. (в) они ощущают дихотомию реальности, рассматривая реальность в ее крайних проявлениях, и они могут служить проводниками между двумя элементами дихотомии; (г) они обладают знанием о смерти и проявляют любопытство относительно происхождения жизни; (д) они используют языковые ярлыки для создания смысла, используют предметы как осязаемые связи с прошлым, и способны к усвоению и применению расширенного словарного запаса, позволяющего им свободно выражать свои мысли относительно времени и пространства; (е) они знают о необратимости времени и постоянстве пространства; (ж) они обретают понимание реальности скорее через мифы, чем через логику.

Исследование, проведенное с теми же детьми три года спустя, свидетельствует о том, что дети в период интуитивной чувствительности в отношении времени и пространства, обучающиеся по специальной программе, отводящей особое место всемирной истории и географии, могут развить понимание и устойчивый интерес к этим дисциплинам и тем самым вымостить себе дорожку к успешному обучению на протяжении всей жизни.

Использовался качественный метод исследования, основанный на эксперименте, с использованием методов анализа, в отрыве от контекста и с увязкой с контекстом³. Исследование дополняет работу покойного Джеймса Блота, профессора географии в Университете Чикаго, и Дэвида Сти⁴, профессора географии в Юго-Западном Техасском Университете, которые провели качественное исследование и пришли к выводу, что дети дошкольного возраста обладают важными способностями чтения карт, а также пониманием перспективы и масштаба карты. Оба исследования указывают на то, что дети младшего возраста готовы к усвоению как конкретных, так и абстрактных предметов на самом раннем этапе школьного обучения. Возраст около четырех лет может считаться периодом особой чувствительности⁵, готовности, или подходящим моментом⁶ для обучения истории или географии. Нельзя упускать это окно возможностей, поскольку здесь в значительной степени определяется то, каким образом историю и географию можно преподаваться в первых классах, и как следует добиваться всеобщей грамотности.

В 1770 г., в своей вступительной диссертации в Университете Кенигсберга, Иммануил Кант пришел к выводу, что «понятие времени и пространства — это чистая интуиция, время... зависит от внутреннего закона разума». По Гегелю, действительность делится на пространственную и временную, одна из них является действительностью постоянства, а другая — действительностью перемен. Юный разум, знакомящийся с жизненными структурами противоположностей и ощущающий скрепление всех видов различий, пытается извлечь смысл как из временных, так и из физических явлений через взаимодействия дихотомического мышления. Эта дуальность мышления в конечном итоге будет заполнена сетью концептуальных отношений, что и является сутью знания. Кант выдвинул теорию о том, что знание у своих истоков является «понятием постижения целого», другими словами, понимание начинается с общего и переходит от общего к частному. Первым условием знания является чистая интуиция; чистая интуиция — это пространство и время, а пространство и время являются ощутимыми (воспринимаемыми органами чувств) впечатлениями от целого.

Таким образом, именно в возрасте от четырех до пяти лет структурные элементы детского разума заточены на восприятие реальности, не через логические процессы, а через интуицию и метафизический образ мыслей, который задействует мифы, а не логику для постижения сути действительности. К четырем годам дети полностью постигают необъятность пространства и скоротечность времени. Когда маленькие

дети переживают период интуитивной чувствительности к пространству и времени, т. е. период, когда они начинают постигать дуальность пространственного и временного, они получают доступ к целостному взгляду на действительность. Это важный момент для начала обучения целому, взаимосвязи вещей, с целью построения системного, глобального восприятия мира.

Учебная Программа «Первый Рубеж». Программа общественных наук, представленная в данной работе, изучает концепции пространства и времени, используя специальный формат, разработанный с учетом познавательных способностей разума маленького ребенка в возрасте от четырех до пяти лет. Основной упор программа делает на всеобщую историю и географию. Настоящее исследование свидетельствует о том, что способность ребенка к пониманию универсальна, он обладает целостным взглядом на действительность. Юный разум рассуждает с точки зрения крайностей, противоположных явлений, дуальности или дихотомии. У детей скорее эмоциональное, чем аналитическое восприятие, и они скорее постигают действительность через мифы или воображаемые образы. Эти закономерности детского способа мышления, а также их восприятия смерти, происхождения жизни, и понятий «давным-давно» и «далеко отсюда» определяют структуру программы и представляют вниманию детей мир и его историю наиболее удобными для их восприятия методами. Люди, места и события представлены в виде емких, живых и в то же время простых образов. Представлены только наиболее характерные черты, при этом важнейшие элементы всегда отличаются ясностью формы и содержания.

«Первый Рубеж» представляет пространство как всемирную географию, а время как историю народа, и старается соответствовать детскому единому восприятию времени и пространства. Программа является универсальной, эстетически приятной и интересной, она стимулирует способности детей к обучению, раздвигая горизонты действительности. Рассказы о прошлом или далеких странах подаются в форме сказочного повествования, представляющего информацию в форме дихотомии, при этом противоположные друг другу явления четко обрисованы, и контрасты ярко выделены. Такой способ изложения истории может усилить способность передать смысл детскому уму. Форма рассказа, используемая для обучения, сочетается с использованием карт, глобусов, фотографий, артефактов, специально разработанных манипуляторов, которые помогают детям запоминать предмет. Содержание и форма выстроены таким образом, чтобы вовлечь в сложную сеть событий и людей в определен-

ное время в определенном месте не только юный разум, но и учителей. По мере того, как программа переходит к изучению Средних Веков, страницы учебника становятся пурпурным пергаментом, а надписи на них выполнены золотом, и украшены цветными рисунками. Каждый регион мира представлен подобным образом, при этом форма и содержание затейливо переплетаются. Весь учебник представлен в форме рукописи, и включает в себя элементы художественного текстового дизайна.

Структура Программы «Первый Рубеж». Программа ведет детей через различные временные периоды и географические регионы мира. Она основана на повторении: это повествование, на котором строится план урока. Введение разработано в соответствии с образом мышления детей и их интересами, которые умело направляются к теме изменений и передвижений на дневном и ночном небе. Изучение объектов в небе носит исключительно наблюдательный и качественный характер, например, наблюдение за тем, как луна меняет форму, движется по небу, и как проявляется регулярность в этих явлениях на дневном (ночном) небе. Таким образом, в течение первых нескольких школьных месяцев внимание детей направлено к небу. Отношения между солнцем, основными направлениями, а также временами года с их солнцестояниями и равноденствиями¹², наблюдаются круглый год, чтобы дети могли развить ощущение ситуации места и времени, в рамках которой проходит их жизнь¹³. Наблюдение этих явлений и их постижение детьми помогает им осознать скоротечность времени через сменяющие друг друга периоды дня и ночи. Представление календаря этого формата занимает первую страницу данной работы.

«Рассказ» о земле сопровождается рисунками различных геологических эр и исторических периодов. Изучаются континенты, а также все типы климата, ландшафта, воды, растительности, животных, народы, культуры, отдельные личности, древние города, архитектура, искусство, музыка и литература. Целью является растолковать детям, как жили люди и как они взаимодействовали с окружающей средой, в которой находились. Карты и история всегда идут рука об руку. Детям представлены множество вариаций земного шара в разных размерах, включая глобус шести футов в диаметре для игровой площадки. Глобусы также имеют разную текстуру, стиль и цвета. Далее следуют равновеликие проекции. Рассказ легко льется во времени, переходит от континента к континенту. Все истории объединены либо каким-нибудь народом, событием либо другим элементом или происшествием. Для каждого континента устраиваются празднования. Для средневекового периода это средневековое театрализованное представление и посвящение в рыцари. Такие празд-

Комиссия Бредли по преподаванию Истории в Школах заявляет о том, что «концепция расширения горизонтов мало полезна с точки зрения обучения истории, поскольку дети вынуждены в пространственном и временном отношении оставаться в настоящем, в своей личной среде». К сожалению, парадигма «расширения горизонтов» все еще преобладает во «многих государственных пособиях, в программах для учителей и учебниках по общественным наукам». Клодия Хун указывает на то, что «только после Великой Депрессии в образовании произошел сдвиг в сторону программы расширения горизонтов, основанной на социологической составляющей».

В игре были задействованы другие, более могущественные силы, способствующие принятию образовательной теории Пьяже как аксиомы. Блот говорит о том, что «теория расширения горизонтов стала такой популярной в Соединенных Штатах и Европе, поскольку представляет собой колониальную концепцию. Западные общества усвоили выводы из доктрины «примитивного разума», согласно которой расы отличаются друг от друга своими способностями к «конкретному» мышлению, как дети, или «логическому» мышлению, как взрослые. Теория Пьяже была неявным подтверждением модели «примитивного менталитета», и таким образом, обосновывала колониальные отношения. Роль Пьяже как психолога колониализма двадцатого века, способствовала более широкому распространению его теорий о ментальном развитии.

Хотя в настоящее время наблюдается стремление, поддерживаемое такими организациями как Национальный Совет Исторического Образования, Американский Совет по Образованию, отойти от парадигмы «расширения горизонтов» к «учебным моделям, более основанным на истории»²⁴, история и география все еще широко игнорируются в начальных классах и дошкольных программах. Члены Комиссии Бредли Клодия Хун и Филипп Феникс заявили, что дети вполне способны к расширению своих горизонтов до размеров вселенной. К сожалению, их мнения недостаточно для того, чтобы изменить программу и превратить ее в первый этап на пути непрерывного образования длиною в жизнь.

Выводы. Поощрение зарождающегося восприятия ребенком действительности путем правильного обучения, обусловленного целостной дуальностью времени и пространства, может помочь ребенку перейти от эгоцентрического восприятия мира к восприятию, ориентированному на общество. Это поможет сформировать по крайней мере некоторые модели мышления, необходимые для преодоления или даже предотвращения ложных представлений о жизни и мире, которые часто ведут

К формированию стереотипных подходов, и в то же *время* подготовить детей к достижению универсальной грамотности с помощью более глубокой, широкой, универсально направленной программы, способствующей непрерывному обучению в течение всей жизни.

Настоящее исследование, которое сконцентрировано на интуитивных ментальных построениях детей в восприятии пространства и времени, имеет большое значение для педагогов и разработки структуры учебной программы образования детей дошкольного возраста.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдрахманова Ася Нурмахановна — кандидат педагогических наук, доцент Южно-Казахстанского государственного университета имени М. Ауезова (Республика Казахстан)

Абдрахмнов Ж. Н. — кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент).

Абибулаева А. Б. — доктор педагогических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент).

Абибулаева Айжан Будановна — доктор педагогических наук, доцент, преподаватель Южно-Казахстанского государственного университета имени М. О. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент)

Азизходжаева Наиля Назыровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой «Педагогические технологии» Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Алиев Райимжон Усманович — доктор технических наук, проректор по науке Андижанского государственного университета (Республика Узбекистан, г. Андижан)

Алметов Ныгметжан Шадиметович — кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры «Общая педагогика и этнопедагогика» Южно-Казахстанский государственный университет имени М. О. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент)

Анусене Лилия — преподаватель, Вильнюсский государственный университет (Литва, г. Вильнюс).

Арзымбетова Шолпан Жаксылыковна — кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры «Общая педагогика и этнопедагогика» Южно-Казахстанского государственного университета имени М. О. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент)

Арымбаева К. М. — кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент).

Баев Семён Яковлевич — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт профессионально-технического образования Российской академии образования (Россия, Санкт-Петербург).

Бакиева Гуландом Хисамовна — доктор филологических наук, профессор проректор по науке Узбекского государственного университета мировых языков (Республика Узбекистан, г. Ташкент).

Баратов **Шариф** Рамазанович — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Бухарского Государственного Уни-верситета (Республика Узбекистан г. Бухара)

Бегимкулов **Узокбой Шоимкулович** — профессор, ректор Ташкентского государственного педагогического института (Республика Узбекистан, г. Ташкент).

Бегимкулов **Узокбой Шоимкулович** — профессор, ректор Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами (Республика Узбекистан, г. Ташкент).

Безносюк **Александр Алексеевич** — кандидат педагогических наук, док-тор философии, доцент профессор кафедры военно-гуманитарных дисциплин Киевского Национального университета имени Тараса Шевченко (Ук-раина, г. Киев)

Беркимбаева **Сауле Кенжебековна** — старший преподаватель кафедры языков, Алматинский гуманитарно-технический университет (Республика Казахстан, г. Алматы).

Блинова **Софья Анатольевна** — профессор кафедры гистологии Самар-кандского медицинского института (Республика Узбекистан, г. Самарканд).

Бляхер **Борис Яковлевич** — директор Республиканской школы-комплекса профессиональной ориентации и профильного, трудового обучения Министерства народного образования (Республики Узбекистан, г. Таш-кент).

Боровикова **Яна Владимировна** — кандидат педагогических наук, пре-подаватель Московского городского психолого-педагогического университе-та (Россия, г. Воронеж)

Боско **Джеймс** — профессор кафедры истории и теории педагогики Западно-Мичиганского университета (США, штат Мичиган, г. Каламазу).

Браун **Вадим Олегович** — кандидат технических наук, доктор фило-со-фии доцент, старший научный сотрудник научно-исследовательского центра Киевского Национального университета имени Тараса Шевченко (Украина, г. Киев)

Бургсатене **Нийоле** — доктор социальных наук, университет Микола-са Ромериса (Литва, Вильнюс).

Васильев **Иван Борисович** — кандидат педагогических наук, доцент, Алматинский гуманитарно-технический университет (Республика Ка-захстан, г. Алматы).

Викрамасингхе **Рохан** — доктор наук, Институт исследований окру-жающей среды тропиков (Шри Ланка).

Виноградов Игорь Геннадьевич — старший преподаватель Санкт-Петербургского технологического университета растительных полимеров (Россия, г. Санкт-Петербург).

Вишвасрао Арундхати — специалист-исследователь, факультет наук об окружающей среде, университет Пуне (Индия, г. Махараштра).

Вишневский Михаил Иванович — доктор философских наук, профессор, первый проректор Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова (Республика Беларусь, г. Могилёв)

Воронин Александр Валерьевич — директор ГОУ СПО Политехнический колледж № 8 гор. Москвы (Россия, г. Москва)

Воронин Сергей Эдуардович — кандидат педагогических наук, доцент. Доцент кафедры Санкт-Петербургского государственного университета физической культуры им. П.Ф. Лесгафта (Россия, г. Санкт-Петербург).

Головичер Галина Валентиновна — кандидат педагогических наук, директор центра мониторинга качества образования Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Ямало-Ненецкий окружной институт повышения квалификации работников образования (Россия)

Григорьев Валерий Иванович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой физического воспитания Санкт-Петербургского государственного университета экономики и финансов (Россия, г. Санкт-Петербург)

Грохольская Наталья Викторовна — кандидат психологических наук, доцент Саратовского государственного технического университета (Россия, г. Саратов)

Гуревич Роман Семенович — доктор педагогических наук, профессор, директор Института перспективных технологий, экономики и фундаментальных наук, Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского (Украина, г. Винница).

Давыденко Леонид Николаевич — доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой экономической теории Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка (Республика Беларусь, г. Минск)

Давыденко Татьяна Дмитриевна — старший преподаватель Минского института управления (Республика Беларусь, г. Минск)

Даргинавичене И. — преподаватель, университет Миколаса Ромериса (Литва, г. Вильнюс).

Девис Джозефина Барии — профессор, кафедра педагогики и лидерства, Педагогический колледж, Западно-Мичиганский университет. (США, штат Мичиган, г. Каламазу).

Дербаремдикер Александр Иосифович — преподаватель ГОУ СПО По-литехнический колледж № 8 гор. Москвы (Россия)

Досбенбетова Анара Шаймахановна — кандидат педагогических наук, доцент Южно-Казахского Государственного университета им. М. Ауезова (Республика Казахстан)

Ермаков Виктор Павлович — кандидат исторических наук, профессор декан факультета государственной службы и управления Заведующий ка-федрой отечественной и зарубежной истории Пятигорского государственного-го лингвистического университета (Россия, г. Пятигорск)

Ермакова Лариса Ивановна — доктор философских наук, профессор, директор Института дополнительных образовательных программ и довузов-ской подготовки Пятигорского государственного лингвистического универ-ситета (Россия, г. Пятигорск)

Жумаканова Райхан Ауескановна— кандидат педагогических наук, до-цент, доцент кафедры общей педагогики Казахского государственного жен-ского педагогического института (Республика Казахстан, г. Алматы).

Жунисбекова Дана Алхановна — кандидат педагогических наук, ст. преподаватель, Южно-Казахстанский государственный университет имени М. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент).

Жунисбекова Дана Алхановна — кандидат педагогических наук, стар-ший преподаватель Южно-Казахстанского государственного уни-верситета имени М. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шимкент).

Зайнабидинов Сирожидин — доктор физико-математических наук, про-фессор, заведующий кафедрой Андижанского госуниверситета (Рес-публика Узбекистан г. Андижан)

Захаров Антон Викторович — аспирант Ишимского государствен-ного педагогического института им. П. П. Ершова (Россия, г. Ишим)

Златников Валентин Геннадьевич — преподаватель английского языка Киевского Национального университета имени Тараса Шевченко (Украина, г. Киев)

Зорина Александра Владимировна—преподаватель Государственного об-разовательного учреждения среднего профессионального образования Санкт-Петербургского технического колледжа управления и коммерции (Россия)

Зубарев Юрий Михайлович — кандидат педагогических наук, про-фес-сор, заведующий кафедрой Ленинградского областного государ-ственного университета им. А. С. Пушкина (Россия, г. Санкт-Петербург)

Иванов Владимир Григорьевич — кандидат экономических наук, до-цент, кафедра управления, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Избасханова Алма Амирбековна — магистрант, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. О. Ауезова (Республика казахская, г. Шымкент).

Иманбаева Сауле Тохтаровна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая учебно-методического отдела Казахского государственного женского педагогического института (Республика Казахстан).

Искакова Лаура Турлыбековна — доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Педагогика и методика начального обучения для естественных дисциплин Южно-Казахстанского государственного университета имени М. Ауезова (Республика Казахстан)

Кавалаяускене Галина — преподаватель, Вильнюсский государственный университет (Литва, г. Вильнюс).

Калчакеева Айгюль Муратовна — кандидат экономических наук, доцент кафедры «Финансы и кредит» Кыргызско-Российского Славянского университета (Кыргызская Республика)

Каминскене Лигия — доктор наук, профессор, Вильнюсский государственный университет (Литва, г. Вильнюс).

Каминскене Лигия — доктор наук, профессор, Вильнюсский государственный университет (Литва, г. Вильнюс).

Капшунова Инга Константиновна — аспирант Санкт-Петербургской юридической академии (Россия, г. Санкт-Петербург).

Караев Жауымбай Амантурлиевич — профессор, доктор педагогических наук, проректор по учебной работе Казахского государственного женского педагогического института (Республика Казахстан, г. Алматы).

Карстен Шнак — доктор философии, профессор, Датский педагогический университет (Дания, Копенгаген).

Касымов Юнусжон Юсупович — старший преподаватель, заведующий кафедрой Узбекского и иностранных языков Андижанского сельскохозяйственного института (Республика Узбекистан, г. Андижан)

Кваша Борис Филиппович — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Санкт-Петербургской юридической академии (Россия, Санкт-Петербург)

Киливиене Даля — доктор социальных наук, профессор, Клайпедский университет (Литва, г. Клайпеда).

Кожевникова Алевтина Григорьевна — доктор биологических наук, профессор, зав. кафедрой агрохимии Андижанского сельскохозяйственного института (Республика Узбекистан, г. Андижан)

Козликовская Надежда Ярославовна — старший преподаватель Открытого международного университета развития человека «Украина» (Украина).

Коканбаева Меруерт Бакитгалиевна — магистрант, Южно-Казахстанский государственный университет им. М. О. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент).

Колганова Нина Анатольевна — декан Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Выборге (Россия, Ленинградская область, г. Выборг).

Коломиец Алла Николаевна — докторант, Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского (Украина, г. Винница).

Кольченко Екатерина Олеговна — кандидат технических наук, старший научный сотрудник, проректор по научной работе Открытого международного университета развития человека «Украина» (Украина)

Комков Александр Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Санкт-Петербургского научно-исследовательского института физической культуры (Россия, г. Санкт-Петербург)

Кошманова Елена Яковлевна — студентка, Западно-Мичиганский университет (США, г. Каламазу).

Кошманова Татьяна Сергеевна — доктор педагогических наук, профессор, Западно-Мичиганский университет, Львовский национальный университет имени Ивана Франко (США, г. Каламазу; Украина, г. Львов).

Кравец Елена Всеволодовна — кандидат педагогических наук, доцент, начальник учебно-методического управления Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова (Республика Беларусь, г. Могилев)

Крячюнене Рома Ромуалдовна — докторант, преподаватель английского языка Института иностранных языков Вильнюсского университета (Литва, г. Вилбнюс).

Куликова Елена Александровна — кандидат педагогических наук, доцент Российского Государственного Университета им. А. И. Герцена (Россия, г. Санкт-Петербург).

Куля Эва — доктор исторических наук, адъюнкт, Свентокшиска академия (Польша, г. Кельце)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович — доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана, академик, заведующий кафедрой общей педагогики Казахского государственного женского педагогического института (Республика Казахстан, г. Алматы).

Куторго Наталья Анатольевна — заместитель директора ГОУ СПО По-литехнический колледж № 8 гор. Москвы (Россия, г. Москва)

Лапшина Ирина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, кафедра «Педагогики и методики начального обучения», ученый секретарь Ученого совета Винницкого университета, Винницкий государственный педагогический университет имени М. Коцюбинского (Украина, г. Винница).

Лебедева Светлана Соломоновна — доктор педагогических наук, профессор Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы (Россия, г. Санкт-Петербург)

Лобанов Николай Андреевич — профессор, директор Научно-исследовательского института социально-экономических и педагогических проблем непрерывного образования Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Ломакина Татьяна Юрьевна — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии профессионального образования, заведующая лабораторией социально-экономических и региональных проблем непрерывного образования Исследовательского центра проблем непрерывного образования, Институт теории образования и педагогики Российской академии образования (Россия, г. Москва).

Мадурова Талиба Абдумаликова — доктор биологических наук, профессор, ректор Андижанского госуниверситета (Республика Узбекистан г. Андижан)

Мажидов Шерзод Фарходович — Магистр истории, преподаватель кафедры общественных наук Самаркандского государственного медицинского института им. И. Павлова (Республика Узбекистан, г. Самарканд).

Макарский Анатолий Моисеевич — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета естествознания, географии и туризма Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Максимова Валерия Николаевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой непрерывного образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург).

Малгайдарова Гулсара Турганбаевна — магистрант Южно-Казахстанского государственного университета имени М. О. Ауезова (Республика Казахстан, г. Шымкент)

Манкеш Аксауле Ерженбайкызы — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Казахский государственный женский педагогический институт (Республика Казахстан, г. Алматы).

Никулина Анна Федоровна — кандидат технических наук, начальник управления научно-исследовательской работы Открытого международного университета развития человека «Украина» (Украина)

Нишаналиев Усмани Нишаналиевич — доктор педагогических наук, профессор ТГПУ Ташкентского Государственного педагогического университета (Республика Узбекистан г. Ташкент)

Новиков Александр Михайлович — доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования, руководитель Исследовательского центра проблем непрерывного образования, Институт теории образования и педагогики Российской академии образования (Россия, г. Москва)

Огородникова Елена Ивановна — старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (Россия, г. Москва)

Орешкина Анна Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией теоретико-методологических основ непрерывного образования Исследовательского центра проблем непрерывного образования, Институт теории образования и педагогики Российской академии образования (Россия, г. Москва)

Панасюк Василий Петрович — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой Систем качества в общеобразовательных учебных заведениях Государственного научного учреждения Исследовательского Центра проблем качества подготовки специалистов (Россия г. Москва)

Пискунова Инна Анатольевна — преподаватель кафедры «Социально-культурный сервис и туризм» Саратовского государственного социально-экономического университета (Россия)

Плахотник Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Киевского Национального университета имени Тараса Шевченко (Украина, г. Киев)

Пукавичюте Виргиния Юрате — лектор, докторант, Вильнюсский Университет (Литва, г. Вильнюс).

Пустовой Анатолий Петрович — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания Санкт-Петербургского Смольного университета (Россия, г. Санкт-Петербург)

Пшенко Константин Андреевич — доктор исторических наук, начальник отдела экспертно-аналитического управления Секретариата Совета Межпарламентской Ассамблеи Содружества Независимых Государств (Россия, г. Санкт-Петербург).

Рашидов Хикматулла Фатхуллаевич — доктор педагогических наук, профессор, ректор Института повышения квалификации и переподго-

товки кадров системы среднего специального, профессионального образования (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Ростомашвили Людмила Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета адаптивной физической культуры Института Специальной педагогики и психологии (Россия)

Рысбаева Аршагуль Кылышбековна — доктор педагогических наук, профессор, академик, профессор кафедры общей педагогики Казахского государственного женского педагогического института (Республика Казахстан, г. Алматы).

Саидова Хадича — преподаватель математики средней школы № 26 (Республика Узбекистан, г. Самарканд).

Сарно Альфред Альфредович — доктор экономических наук, профессор, университет Тампере (Финляндия, г. Тампере).

Сарно Ирина Николаевна — кандидат экономических наук, доцент, университет Тампере (Финляндия, г. Тампере).

Сахиева Фарида Абубакировна — магистрант Южно-Казахстанского государственного университета имени М. О. Ауезова. (Республика Казахстан, г. Шымкент).

Сергеева Марина Георгиевна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики (Россия, г. Тверь)

Сиялова Ирина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного образования Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Россия, г. Санкт-Петербург)

Скачков Николай Григорьевич — кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры и спорта Санкт-Петербургского государственного технологического университета растительных полимеров (Россия, г. Санкт-Петербург)

Скачков Николай Григорьевич — кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры и спорта Санкт-Петербургского государственного технологического университета растительных полимеров (Россия, г. Санкт-Петербург)

Скачков Николай Григорьевич — кандидат биологических наук, профессор, заведующий кафедрой физической культуры и спорта Санкт-Петербургского государственного технологического университета растительных полимеров (Россия, г. Санкт-Петербург)

Скворцов Вячеслав Николаевич — кандидат педагогических наук, доктор экономических наук, профессор, ректор Ленинградского госу-

дарственно-го университета имени А. С. Пушкина, Заслуженный учитель школы Российской Федерации, депутат Законодательного Собрания Ленинградской области (Россия, г. Санкт-Петербург).

Скитневский Владислав Оскарович — кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, заместитель директора по научной работе Кингисеппского филиала ЛГУ им. А. С. Пушкина (Россия)

Сманова Нуржамал Толбасыкызы — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Казахский государственный женский педагогический институт (Республика Казахстан, г. Алматы).

Соколова Александра Сергеевна — кандидат педагогических наук, кафедры педагогики Московской медицинской академии им. И. М. Сеченова (Россия, г. Москва)

Соловьева Мария Федоровна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин Филиала РГТУ в г. Кирове (Россия, г. Киров).

Солодяников Владимир Андреевич — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой физического воспитания и спорта, Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики (Россия, Санкт-Петербург).

Старобина Елена Михайловна — доктор педагогических наук, доцент, руководитель отдела проблем профессиональной реабилитации инвалидов Федеральное государственное учреждение «Санкт-Петербургского научно-практического центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г. А. Альбрехта Федерального агентства по здравоохранению и социальному развитию (Россия)

Стешов Анатолий Валентинович — кандидат военных наук, профессор кафедры организации и методики образовательного процесса Военно-космической академии имени А. Ф. Можайского (Россия, г. Санкт-Петербург).

Суша Николай Васильевич — доктор экономических наук, профессор, ректор Минского института управления (Республика Беларусь)

Тажбаева Салтанат Ганиевна — доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Казахский государственный женский педагогический институт (Республика Казахстан, г. Алматы).

Таирова Мапрат Кандидат — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник Центра «OYDIN HAYOT» Республиканского Центра по пропаганде здорового образа жизни «Oydin Hayot» (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Тамошиунене Лора — преподаватель, университет Миколаса Ромериса (Литва, г. Вильнюс).

Таубаева Шаркул Таубаевна — доктор педагогических наук, профессор, декан психолого-педагогического факультета Казахского государственного женского института (Республика Казахстан, г. Алматы).

Тонкович Ирина Николаевна — кандидат химических наук, доцент Минского института управления (Республика Беларусь, г. Минск)

Тюличева Лидия Дмитриевна — кандидат экономических наук, доцент, ст. научный сотрудник Института региональной экономики Российской академии наук (Россия, Санкт-Петербург).

Филиппов Сергей Сергеевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры Санкт-Петербургского государственного университета физической культуры им. П. Ф. Лесгафта (Россия, г. Санкт-Петербург).

Фирсов Георгий Александрович — доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики (Россия, г. Москва).

Хаирметов Ю. Т. — магистрант Южно-Казахского Государственного университета им. М. Ауезова (Республика Казахстан)

Халилова Шазноза Тургуновна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Узбекского государственного университета мировых языков (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Ховов Олег Борисович — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики (Россия, г. Москва).

Шаметов Нуртаза Рашович — кандидат педагогических наук, президент Алматинского гуманитарно-технического университета (Республика Казахстан, г. Алматы).

Шапоренкова Галина Алексеевна — кандидат культурологических наук, ректор Государственное образовательное учреждение Ямало-Ненецкий окружной институт повышения квалификации работников образования (Россия, г. Салехард)

Шарипова Дилара Джуманиязовна — доктор педагогических наук, профессор Директор Центра «OYDIN HAYOT» Республиканского Центра по пропаганде здорового образа жизни «Oydin Hayot» (Республика Узбекистан, г. Ташкент)

Шестакова Наталия Николаевна — кандидат технических наук, старший научный сотрудник Института проблем региональной экономики Российской академии наук (Россия, г. Москва)

Шесхопалюк Александр Васильевич — кандидат педагогических наук, профессор, ректор Винницкого государственного педагогического университета имени М. Коцюбинского (Украина, г. Винница).

Шкомбарова Елена Валентиновна — заместитель декана Филиала Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета в г. Выборге (Россия, Ленинградская область, г. Выборг).

Щербакова Нина Ивановна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (Россия, г. Москва)

Эргашев Шарибой Туланович — кандидат технических наук, доцент, директор Республиканского центра профессиональной ориентации и психолого-педагогической диагностики учащихся Министерства народного образования (Республика Узбекистан, Ташкент).

Яковоните Дайва — докторант Клайпедского университета (Литва, г. Клайпеда)

СОДЕРЖАНИЕ

Непрерывное образование - это ключ к устойчивому развитию: предисловие (Н. А. Лобанов и В.Н. Скворцов).....	3
Абдрахманова А. Н., Жунисбекова Д. А., Искакова Л. Т., Мусабеков М. О. Традиционные и нетрадиционные технологии обучения математике в начальной школе.....	5
Абдрахмнов Ж. Н., Абибулаева А. Б., Арымбаева К. М., Жунисбекова Д. А. Модель содержания экономического воспитания учащихся начальных классов сельской общеобразовательной школы.....	7
Абибулаева А. Б., Малгайдарова Г. Т. Роль семейного воспитания в развития ребенка.....	9
Азизходжаева Н. Н. Педагогические технологии в повышении квалификации и переподготовке педагогических кадров.....	10
Алиев Р., Зайнабидинов С., Мадумаров Т. Роль высшего образования в системе непрерывного образования.	13
Алметов Н. Ш. Этнокультурный подход к реализации современных задач общеобразовательной школы.....	16
Анусене Л., Кавалаяускене Г., Каминскене Л. Электронный языковой портфолио в университете: инструмент для непрерывной учебы.....	18
Арзымбетова Ш. Ж. Взаимосвязь экологического и правового воспитания в формировании экологической культуры школьников.....	24
Арзымбетова Ш. Ж., Сахиева Ф. А. Взаимодействие ребенка с окружающей средой во внеурочное время как фактор экологического воспитания.....	26

Баев С. Я.

Инновация как научный принцип непрерывного профессионального образования	28
---	----

Бакиева Г. Х., Мусурманова О.

Взаимодействие семьи, общественных организаций и учебных заведений по формированию гражданских качеств у детей-инвалидов	31
--	----

Баратов Ш., Мухторов Э.

Некоторые результаты эмпирического исследования, проведенного психологической службой в учебных заведениях	33
---	----

Бегимкулов У. Ш., Имамов А. Э.,**Имамов Э. З. Каримхожаев А.**

Образования взрослых в Узбекистане	36
--	----

Бегимкулов У. Ш.

Информационно-образовательный портал педагогических высших образовательных учреждений Республики Узбекистан	42
---	----

Безносюк А. А.

Непрерывное образование: математическая модель	46
--	----

Беркимбаева С. К.

Коммуникативная культура специалиста как сквозной компонент непрерывного образования	52
---	----

Блинова С. А., Дехканов Т. Д., Орипов Ф. С.

Значение обмена опытом в области педагогических технологий	55
--	----

Бляхер Б. Я.

Опыт, проблемы, перспективы профориентации и профильного обучения в школах Узбекистана	56
---	----

Боровикова Я. В.

Дистанционные технологии в системе непрерывного образования	58
---	----

Боско Д.

Непрерывное образование: Что? Почему? Как?	62
--	----

Браун В. О., Плахотник О. В.

К вопросу о непрерывности профессиональной
подготовки социальных работников.....71

Бургсатене Н.

Портфолио в изучении английского языка юристами
на вузовском уровне как аспект образования в течение всей жизни73

Викрамасингхе Р.

Токсическое воздействие химических веществ, диэлектрические
постоянные и нанобиотехнологии.....77

Васильев И. Б.

Акмеологические знания - неотъемлемый компонент
непрерывного образования специалистов.....80

Вишневский М. И., Кравец Е. В.

Тестирование как средство управления качеством
непрерывного образования.....82

Вишвасрао А.

Подготовка преподавателей - ключ к устойчивому развитию.....86

Воронин А. В.

Этапы становления и развития учебных заведений
среднего профессионального образования.....91

Воронин С. Э., Филиппов С. С.

Правовая подготовка специалистов в сфере
физической культуры и спорта.....93

Головичер Г. В.

Единое информационно-образовательное пространство
региона как условие повышения эффективности управления
региональной системой образования.....95

Григорьев В. И.

Стратегия компенсационного управления физической культурой97

Грохольская Н. В.

Непрерывное образование менеджеров гражданского общества100

Гуревич Р. С., Коломиец А. Н.

Непрерывное развитие информационной культуры -
главное требование постиндустриального общества102....

Давыденко Л. Н., Давыденко Т. Д.

Интеллектуализация обучения
как фактор педагогических инноваций106....

Даргинавичене И., Каминскене Л., Тамосунене Л.

Некоторые аспекты образования взрослых:
межличностные отношения108....

Дербаремдикер А. И.

Обучение коммуникативному общению на иностранном
языке студентов учебных заведений среднего профессионального
образования114....

Досбенбетова А. Ш.

Формирование экономической культуры школьников
как приоритетная задача системы образования в Казахстане116....

Досбенбетова А. Ш., Хаирметов Ю. Т.

Формирование готовности к выбору профессии педагога
(в условиях сельской школы)118....

Ермаков В. П.

Региональные аспекты
развития системы непрерывного образования121....

Ермакова Л. И.

Формирование региональных моделей системы
непрерывного образования как приоритетное направление
образовательной политики125....

Жумаканова Р. А.

Гражданское образование школьников
в контексте непрерывного образования130....

Захаров А. В.

Андрогогический подход к обучению учителей педагогическому
прогнозированию в системе повышения квалификации132....

Златников В. Г.

Реализация принципа непрерывного
образования в обучении иностранным языкам
военнослужащих вооруженных сил Украины.....134

Зорина А. В.

Система контроля и оценки качества усвоения студентами
учебного материала в учреждении среднего профессионального
образования (на примере учебной дисциплины «Менеджмент»).....136

Зубарев Ю. М.

Современные проблемы многоуровневого непрерывного
образования по физической культуре и спорта.....138

Иванов В. Г., Сарно А. А.

Некоторые вопросы оценки
эффективности повышения квалификации менеджеров.....140

Избасханова А. А.

Эстетическое воспитание учащихся средствами моды
во внешкольной работе.....148

**Иманбаева С. Т., Караев Ж. А.,
Менлибекова Г. Ж., Таубаева Ш. Т.**

Междисциплинарный подход к трансформации кредитной
системы обучения в высших педагогических учебных заведениях. . . . 149

Калчакеева А. М.

Управление процессом непрерывного образования -
ориентация на развитие человеческого потенциала.....153

Карлссон М.

Сравнение управленческого и педагогического подходов
в проектах по устойчивому развитию сервисных компаний.....156

Капшунова И. К.

Мотивационная основа повышения
качества нравственно-правового воспитания
студентов юридических ВУЗов.....162

Кваша Б. Ф.

Психолого-педагогические проблемы
управления качеством образования164

Кожевникова А. Г., Косимов Ю.

Непрерывное образование, проблемы и их решение в Узбекистане ...168

Коканбаева М. Б.

Формирование информационной культуры - важный аспект
непрерывного образования169

Колганова Н. Н., Шкомбарова Е. В.

Обеспечение гарантий прав граждан-переселенцев
на получение образования в Российской Федерации:
непрерывное образование для иммигрантов170

Кольченко Е. О., Козликовская Н. Я., Никулина А. Ф.

Обеспечение равнодоступности образования
в интегрированной среде для людей с ограниченными
функциональными возможностями175

Комков А. Г.

Оздоровительная физическая подготовка
в системе непрерывного образования178

Кошманова Е.

Взгляды молодежи на значение непрерывного
образования в Украине182

Кошманова Т. С.

Философия непрерывного образования
будущих учителей постконфликтного общества183

Кряучюнене Р. Р.

Интегрирование моральной дименсии
в учебный процесс университетов190

Куля Э.

Высшая школа Польши в европейской программе
«Образование через всю жизнь»194

Кусаинов А. К., Рысбаева А. К. Преемственность как основополагающий принцип непрерывного педагогического образования.....	198
Куторго Н. А., Огородникова Е. И. Становление и развитие научно-технических парков в России.....	199
Лапшина И. Н., Шестопалюк А. В. Гражданское воспитание подрастающего поколения в комплексе «средняя общеобразовательная школа - высшая школа».....	203
Лебедева С. С., Куликова Е. А. О концептуальных основах развития инклюзивного образования для лиц с ограничениями жизнедеятельности.....	207
Лобанов Н. А. Важнейший экономический, социальный и интеллектуальный ресурс государства и общества: непрерывное профессиональное и любительское самообразование.....	210
Ломакина Т. Ю. Социальное партнерство в системе профессионального образования.....	220
Мажидов Ш. Ф., Саидова Х. Реформы в сфере образования и личность преподавателя.....	225
Макарский А. М. Неформальное экологическое образование и вопросы устойчивого развития.....	226
Максимова В. Н. Реализация на кафедре задач непрерывного образования.....	230
Манкеш А. Е. Возможности педагогических технологий в процессе непрерывного экологического образования.....	232
Маннапова Н., Таирова М., Шарипова Д. Д. Управление качеством непрерывного здоровьесберегающего образования для устойчивого развития.....	234

Маркелова В. А. Интеграция профессий как инновационное направление совершенствования непрерывного профессионального образования	236 ..
Марченко С. В. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса как устойчивое развитие ВУЗа	238 ..
Матиевская А. В. Послевузовское профессиональное образование и перспективы его развития	242 ..
Мищенко А. С. Жизненная позиция личности как предпосылка ее стремления к непрерывному образованию	245 ..
Мясников В. А. Общее и особенное в оценке качества образования в России и Украине	249 ..
Набиуллин Л. Г. Духовные ценности как ведущие ориентиры стратегии непрерывного образования личности	261 ..
Нишаналиев У. Н. Механизмы управления устойчивого развития непрерывного образования	264 ..
Новиков А. М. О развитии методических систем в непрерывном образовании	265 ..
Орешкина А. К. Формирование педагогических систем высшего педагогического образования в условиях преемственности образовательного процесса непрерывного образования	275 ..
Панасюк В. П., Шапоренкова Г. В. Концептуальные основы процессно-ориентированной региональной системы управления качеством образования	279 ..

Пискунова И. А.

Использование возможностей досуга
как перспективной образовательной модели.....283

Пукаявичюте В. Ю.

Управление внешними ресурсами в рамках
учебной компетенции при изучении иностранных языков.....287

Пустовой А. П., Скачков Н. Г.

Современные подходы к разработке содержания
физической культуры студентов, имеющих отклонения
в состоянии здоровья.....290

Пшенко К. А.

Сотрудничество в области физической культуры и спорта -
важный фактор интеграции государств - участников СНГ.....294

Рашидов Х. Ф.

Устойчивое развитие системы
профессионально образования в условиях рынка.....299

Ростомашвили Л. Н.

Организационные аспекты адаптивного физического
воспитания в системе непрерывного образования детей
с комплексными нарушениями в развитии.....304

Сарно И. Н.

Менеджеры в системе непрерывного образования:
оценка качества и перспектив.....308

Сергеева М. Г.

Сущность и особенности
образовательных услуг в рыночной экономике.....317

Сиялова И. А.

Непрерывное образование педагога - проблемы перспективы.....320

Скворцов В. Н.

Природоохранный аспект концепции устойчивого развития
и задачи совершенствования образования детей и взрослых.....322

Скворцов В. Н.

Роль университетов в формировании устойчивого

Тюличева Л. Д.	
Ресурсы системы образования и их воспроизводимость для целей устойчивого развития.....	374
Фирсов Г. А.	
Правовое воспитание обучающихся в контексте профессионального образования: инновационный аспект.....	380
Халилова Ш. Т.	
Формирование системы непрерывного образования в социокультурном пространстве Узбекистана.....	385
Ховов О. Б.	
Мультикультурная конвергенция в непрерывном образовании.....	387
Шаметов Н. Р.	
Модель формирования компетентности педагога профессионального обучения нового типа в системе непрерывного образования.....	391
Шестакова Н. Н.	
Некоторые аспекты присоединения России к болонскому процессу.....	394
Шнак К.	
Образование для устойчивого развития связано с удовлетворением человеческих потребностей: что это значит?.....	397
Щербакова Н. И.	
Инновационная направленность формирования коммуникативной иноязычной компетенции.....	402
Эргашев Ш. Т.	
О некоторых особенностях профориентационной работы в общеобразовательных школах Узбекистана.....	405
Якавоните Д., Килювиене Д.	
Чтение книг и их обсуждение на уроках как предпосылка качественной коммуникации. . . . ;.....	407
Дэвис Д. Б.	
Всеобщая грамотность и образование детей дошкольного возраста как основа для обучения в течение всей жизни.....	412
Сведения об авторах.....	420

Научное издание

Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития: Труды международного сотрудничества в области непрерывного образования для устойчивого развития. Т. 5-й /
Под науч. ред. Н. А. Лобанова и В. Н. Скворцова;
Состав. Н. А. Лобанов. -
СПб.: Alter Ego (Новая Альтернативная полиграфия), 2007. - 444 с.

Сдано в печать 24.05.2007 Подписано в печать 24.05.2007.
Формат 70х100/16 Бумага офсетная.
Гарнитура Minion Pro
Усл. 27,75. Тираж 300. Заказ 1/4008

Издательство:
Alter Ego (Новая Альтернативная полиграфия)
197046, г. Санкт-Петербург, пер. Декабристов, д. 7
E-mail: info@alterego.spb.su
www.alterego.spb.su

Отпечатано в типографии:
Alter Ego (Новая Альтернативная полиграфия)
197046, г. Санкт-Петербург, пер. Декабристов, д. 7

