

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г.А. Бокарева
доктор педагогических наук,
профессор БГАРФ,
Заслуженный деятель
науки Российской Федерации
ipp_bga_rf@mail.ru

Дифференциально-интегральный подход в исследовании педагогических процессов и явлений (опыт научной школы)

Статья раскрывает опыт Калининградской научной школы по теории профориентированного процесса обучения на основе дифференциально-интегрального подхода

Ключевые слова: профессиональная педагогика; методология;
профориентированная педагогическая система; дифференциально-интегральный метод

Известно, что в педагогике как «нормативной» науке человек изучается в единстве природного, общественного и индивидуального, а в профессиональной педагогике – в единстве социального и профессионального, тогда, очевидно, что методологическая целостность педагогической теории будет достигаться, если человек будет изучаться в единстве природного, общественного и социально-профессионального, независимо от возраста и получаемого образования (в школе, колледже, вузе, комплексе, центре и т.д.).

Теория образовательного процесса в педагогике есть научно обоснованная концепция обучения и развития личности. В профессиональной педагогике – теория профориентированного образовательного процесса есть научно обоснованная концепция обучения, развития и профильной подготовки личности. Тогда более целостной будет парадигма – теория образовательного процесса как научно обоснованная концепция единства обучения, воспитания и профильной подготовки личности к деятельности в социально-профессиональной среде.

Практика педагогики выступает как научно обоснованный опыт обучения и развития личности, в профессиональной педагогике – как научно обоснованный опыт профориентации личности при обучении и воспитании. Тогда более целостной будет парадигма практики образовательного процесса как научно обоснованная практико-ориентированная стратегия опыта обучения, воспитания и профессиональной подготовки личности к конкретной деятельности в социально-профессиональной среде.

Методология как система подходов к изучению предмета в педагогике и профессиональной педагогике основана на целостном, системном подходе. Более целостной будет методология дифференциально-интегрального подхода.

Если социальная нестабильность, радикальные социальные перемены рассматривать как одну из организационных инвариант развивающейся педагогической теории, то следует выделить и другую – тенденцию ускоряющегося, объективно существующего процесса интеллектуального роста человека, порождающую дифференциально-интегральный подход в психологии к изучению умственного развития человека (А.И. Чуприкова, Д.И. Фельдштейн, Н.Н. Луковников и др.), который активно детерминирует и педагогическое научное сознание. Применительно к педагогической теории нельзя не признать тот факт, что направленность исследований в сторону интеграции затрудняет проектирование педагогических целей умственного развития обучаемых в его реальном виде.

Действительно из двух неразрывно связанных процессов – дифференциации и интеграции – в теоретическом плане явное предпочтение отдается интеграции, хотя «ясно, что прежде, чем должна произойти интеграция, что-то должно существовать отдельно» (Луковников Н.Н. Интеграция и дифференциация в развитии психических процессов. – Калинин, 1984).

Поскольку современный мир – это мир профессиональный, в котором доминирует логика полезности и инструментальной рациональности, то следует признать важность задачи перестройки общественного сознания, переход личности от ориентации на устойчивость, прочность, незыблемость, от коллективистских превалирующих решений к решениям индивидуально-творческим, интеллектуально-профессиональным. Эта организационная инварианта порождает и новые процессы дифференциации социально-педагогической практики, которые требуют новых подходов к объяснению теории педагогики как целостной системы научного знания. Такой подход может быть назван дифференциально-интегральным подходом в развитии как категориального аппарата педагогики, так и ее теоретических основ.

В чем его особенность и отличие от системного подхода, который «вбирает» в себя все названные выше подходы, и на основе которого они и возникли как его «части», подчиненные общей инвариантной закономерности?

Можно заметить, что в каждом из названных подходов как методолого-теоретических основах педагогики, обнаруживаются различия, которые, дополняя друг друга, повышают «устойчивость и связность» педагогической теории как системы, повышают ее организованность. Однако этого недостаточно, требуется найти пути преодоления «разрыва связей» дифференциаций системы. Этот объективно существующий и редко

принимаемый в расчет процесс является причиной того, что выдвигаемые новаторские подходы к развитию теоретических основ, фактически в социально-педагогической практике не обеспечивают устойчивого соответствия с внешней средой. А сама социально-педагогическая практика, получившая свободное развитие благодаря демократическим реформам, недостаточно обеспечивается научным знанием «нормативной педагогики».

Современные образовательные системы как в традиционных, так и нетрадиционных формах (гимназии, лицеи, колледжи, профильные школы и классы, адаптивные школы, учебно-профессиональные комплексы – «школа-вуз», «лицей-вуз», «вечерняя школа-профтехучилище-предприятие» и др.) опережают научное знание, с одной стороны, с другой, активизируют процесс дифференциаций самой педагогики, детерминируя развитие ее научных направлений на стыке общей и профессиональной педагогики, социальной педагогики, социальной психологии, психологии профессионализма, педагогической психологии, психологии социального познания и других фундаментальных наук и их стремительно развивающихся самостоятельных областей.

Этот процесс можно назвать процессом «дезорганизации» относительно классической педагогики как единого целостного и «нормативного» научного знания, если понимать его как «разрыв каких-либо связей, разделение какого-нибудь целого, обособление его частей» (А. Богданов). Это заметно, например, на примере таких направлений как «андрагогика», «педагогика высшей школы», где используемое классическое педагогическое знание недостаточно увязывается с формами обучения взрослых, а, главное, – недостаточно разрабатываются дополнительные связи как внутренние (внутри самих направлений), так и внешние (с педагогикой как единой системой педагогических знаний). Поэтому там, где эти условия не выдерживаются, декларируемые теории не могут рассматриваться как целостные подсистемы в единой системе педагогических знаний (педагогике).

В этой связи дифференциально-интегральный подход к изучению педагогических явлений в любой организационной форме обучения разных возрастных групп обучаемых может быть назван универсальным, удовлетворяющим принципу «системной дифференциации», т.к. предполагает не только выявление внутренних связей дифференцированных частей педагогического явления, но и включение этих связей в анализ целого (изучаемого явления), а кроме этого – обеспечивает возможность открытия новых дополнительных связей (как внутренних – в области, например, профессиональной педагогики, андрагогики и т.д.; так и внешних – в области единой классической «нормативной» педагогики).

Одна из причин невостребованности в педагогических исследованиях дифференциально-интегрального метода как методологического заключается, по нашему мнению в недостаточном использовании и

связывании методологий, в частности, умственного развития человека в психологическом знании, и принципов системного развития в философии. Это способствует возникновению «дезорганизационных» процессов в исследованиях педагогических явлений, что несколько тормозит процессы развития целостной педагогической теории как устойчивой системы (иногда изменяет направление этого развития). Ее совершенствование чаще декларируется в русле традиционной методологии, ставшей классической, методологии системного анализа. При этом процессы интеграции, как мы уже сказали, превалируют.

Отмечая, что эти процессы в логике развития методологии педагогики естественны и прогрессивны, акцентируем внимание на опыте разработки и использования дифференциально-интегрального метода на протяжении более двух десятков лет в исследованиях проблемы профориентированного процесса обучения.

Развивая идеи М.А. Данилова о целостных педагогических процессах, В.С.Ильин выдвинул идею о «системе связей» многих его сторон (частей), которые и должны стать составляющими целостного его понимания. Уже тогда, более 30 лет назад, он расширил границы предмета педагогики.

Так, если предметом является познавательная потребность, то она изучается не только как субъективное явление, а как компонент педагогического процесса ее формирования, имеет свои сущностные свойства, виды, динамику развития. И процесс имеет в этой связи «абстрактные характеристики, сохраняющие свое значение во всем многообразии конкретных форм его протекания», которые раскрывают связи между познавательной потребностью как педагогической целью и самим процессом, и обуславливающие ее изменения развитием самого процесса (Ильин В.С. Проблемы воспитания потребности в знании у школьников. – Ростов-на-Дону, 1971).

В такой постановке предмета требовался системный подход, основы которого в педагогике и были заложены В.С. Ильиным как методология целостного педагогического процесса. Не вызывает сомнения, что созданная В.С. Ильиным научная школа легитимна, она развивается в научных школах его учеников в Волгограде, Ростове-на-Дону, Санкт-Петербурге, Калининграде и других городах России. Идея целостного педагогического процесса и его методологического подхода – системного анализа – оказала влияние на развитие научных направлений обучения – деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного и, в частности, профориентированного. Все эти направления развиваются как педагогические теории, имеющие в своей основе одну целостную методологию – системный анализ.

Научное знание о предмете предполагает принципиально свой вид детерминации только тогда, когда достигнуто понимание единства

конкретной его области и методологии. Такой методологией теории профориентированного процесса обучения мы полагаем дифференциально-интегральный подход, ядром которого являются превалирующие методологические принципы, обуславливающие его эффективное применение в области профессиональной педагогики как целостного научного знания. Принцип аналогии вводимых понятий, законов и закономерностей, имеющий эвристическое значение. Принцип научной целесообразности, детерминирующий научную цель в виде информационной модели результата, что предопределяет управление процессом его получения. Принцип причинности, когда причина не только детерминирует научную идею, научную цель, но и прогнозирует научный результат. Принцип отношения причины и действия, обязывающий рассматривать причину как условие возможности совершения этого действия. Единство этих принципов есть та дефиниция, которая обеспечивает логико-гносеологическую специфичность профориентированного процесса обучения как научной теории. Совокупность названных методологических принципов как базовых определяет целевую детерминацию методологического аппарата на основе системной дифференциации, обеспечивающей целостность методологии системного анализа.

Это и предопределяет адекватный вид детерминации предмета дифференциально-интегральным методологическим подходом.

Синтезируя научный опыт по теории педагогических систем (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.Я. Лернер, В.А. Сластенин, Н.В. Кузьмина и др.), целесообразно представить структуру профориентированной педагогической системы как взаимосвязь инвариантных элементов: прогностической педагогической цели в виде готовности к деятельности в конкретной профессиональной среде; содержания обучения и принципов его отбора; дидактических закономерностей; организационных форм; средств, методов, адекватных цели технологий обучения.

В рамках этой структуры осуществляются все взаимодействия обучаемых и педагогов, которыми определяется профориентированный образовательный процесс, формирующий личность будущего профессионала с заданными свойствами. Таким образом, профориентированная педагогическая система есть определенная совокупность взаимосвязанных средств (содержания, технологий), закономерностей, принципов, методов, дидактических процессов, необходимых для создания организованного целенаправленного педагогического влияния на формирование субъектно-личностных профессионально-значимых свойств обучаемого в составе его готовности к деятельности в конкретной профессиональной среде, как цели и компонента этой системы, и как психического феномена. Здесь социально-профессиональная функция становится интегрирующей, т.к. осуществляется ориентация обучаемых на сознательный выбор определенной профессии и успешное продолжение профессионального образования. Поэтому система

структурируется идеальной прогностической целью, отраженной в конгломерате субъектно-личностных и профессионально-значимых свойств (в частности, в готовности к профессиональной деятельности).

В этой связи социально-профессиональная функция порождает специфические педагогические цели социально-профессиональной подготовки обучаемых, отличные от массовой школьной и вузовской практики, которые могут интегрироваться в целостные свойства личности как «готовность к выбору профессии» (М.Ю. Бокарев, Н.Ю. Бугакова), «готовность к профессиональной деятельности» (М.Ю. Бокарев), «готовность к деятельности в экстремальных ситуациях профессиональной среды» (Ю. Добровольский, В.П. Ефентьев), «проектно-конструкторская готовность» (Т.А. Поваляева), «готовность к лидерству» (Н.Н. Маслянов), «готовность к инженерному творчеству» (Ю.А. Бондарев), «военно-инженерная готовность» (В.Г. Гурьев), «готовность инженера к проектной деятельности» (Н.Ю. Бугакова, А.Я. Шейнблит), «экономико-аналитическая готовность» (А.А. Аринушкина), «компьютерно-информационная готовность» (В.А. Денбров, И.Б. Кошелева, А.П. Семенова), «готовность к учебной деятельности в вузе» (Т.М. Дерендяева), «социально-профессиональная готовность» (Н.В. Корс, К.В. Греля), «информационно-коммуникационная готовность юристов» (С.В. Шмелева) и др.

В качестве цели профориентированной педагогической системы могут рассматриваться и другие целостные свойства личности будущего профессионала, такие как «культура», «компетентность», «грамотность», «профессионализм». В этом направлении развитие проблемы целей осуществлено в работах, где на основе единства целостного и дифференциально-интегрального подходов изучены «интеллектуальная культура инженера» (М.Ю. Бокарев), «эколого-экономическая культура менеджера» (Н.П. Киргизова), «физическая культура военного специалиста» (В.Ю. Фадеев), «профессиональная компетентность военного инженера» (А.Ю. Орешков), «фундаментальная компетентность морского инженера» (Н.А. Репин), «профессионализм юриста» (Г.А. Мухина) и др.

Структурно-компонентный состав названных свойств личности будущих профессионалов, формируемых в профориентированных педагогических системах (профильных школ, колледжей, вузов, учебных комплексах, учебно-тренажерных центров), наиболее адекватен современным тенденциям «интеллектуального роста человека» и социально-демократическому объединению целей подготовки профессионалов в образовательных пространствах мира, если учитывает также и тенденцию развития естественнонаучного знания и его применения в совершенствовании профессиональных сред деятельности (информационных, новейших технологий, организованного управления, систем качества и др.).

Поэтому структурно-функциональный анализ, проводимый с этих позиций, показывает, что компонентный состав профессионально-значимых личностно-субъективных свойств будущих профессионалов детерминируется, прежде всего, функциями «единства» и «осознания». Первая отражается в дифференциях свойств субъекта (как целостного) через восприятие образа социального и материального мира, вторая – отражает осознание обучаемым значимости социального опыта, заключенного в содержании учебных предметов, своего личного и приобретаемого опыта синтеза в сознании единства внешнего мира и внутреннего познания. Эти функции обоснованы как объекты социального познания (Г.М. Андреева) и как объекты психологии профессионализма (Е.А. Климова).

Действительно, познание социально по своему происхождению и есть ментальная реконструкция того, что существует на самом деле. Эта реконструкция осуществляется субъектом на основе его опыта, потребностей, намерений, убеждений. Однако субъекты образовательного взаимодействия эти аспекты не рассматривают в качестве генерирующих при прогнозировании целей обучения и его результата. Поэтому в педагогической практике и нормативных документах цели представлены чаще всего в абстрактно-обобщенном виде, скорее для оценки обучения, чем для управления его качеством.

В этой связи целесообразно дифференцировать состав целостных профессионально-значимых и личностно-субъективных свойств обучаемых профессионалов на основе поиска инвариантных характеристик интеграции изучаемых знаний и методов их применения в реальных процессах материального мира, которые влияют на их развитие в процессе профориентированного обучения. Такие инвариантные характеристики впервые были найдены М.Ю. Бокаревым при описании теоретических основ единого профориентированного процесса обучения в комплексе «лицей-вуз». Выбрав в качестве этих характеристик интегрирующие понятия и инвариантные методы научного познания окружающего мира (причинно-следственные связи, целостность и неразрывность научных понятий, их системность, организацию и общенаучность), М.Ю. Бокарев не только выявил инвариантные основы интеграции содержания естественнонаучных и профориентированных знаний, но и их влияние на развитие и становление профессионала, в частности, его «интеллектуальной культуры» как цели и компонента профориентированного процесса обучения.

Этим объясняется и определение вводимого им в профессиональную педагогику понятия «интеллектуальной культуры» как синтезированной целостности субъектно-личностных и индивидуальных свойств обучаемых, характеризующей уровень межсистемных знаний и методов их применения, самостоятельность мышления, понимание и умение оценивать приобретаемый опыт, творческую активность (Бокарев М.Ю.

Профориентированный процесс обучения в комплексе «лицей-вуз»: теория и практика. – М., 2002).

Развивая теорию профориентированного обучения в комплексе «лицей-вуз» (на примере морских специальностей), А.П. Семенова вводит принцип рефлексивной непрерывности как методологический для описания взаимосвязей преемственности и непрерывности в профориентированном информационно-компьютерном обучении.

Целостность процесса компьютерного обучения и его профессиональная направленность обеспечивается логикой: сущность понятия → его идеальная модель → состав → структура. Выделяя инвариантные компетентности морского инженера, обеспечивающие успешность работы в информационно-профессиональной среде, она производит их дифференциацию, а выделенные взаимосвязи этих дифференциаций с внешней средой (современными тенденциями информационного общества), интегрирует в целостное свойство личности морского инженера как цель и компонент процесса. Поэтому выведенное ею определение информационно-компьютерной культуры морского специалиста наиболее полно отражает требования современного социума и наиболее востребовано педагогической практикой.

Концепция дифференциально-интегральной модели готовности морских специалистов к деятельности в критических ситуациях профессионального риска заключается в дифференциации предмета («готовности») на основе выявленных факторов устойчивости и изменчивости взаимосвязей репрезентативных компетенций, актуализирующих функции управляющего воздействия образовательного процесса в академическом комплексе.

Эта идея развита благодаря разработанной автором, В.П. Ефентьевым, методологии единства системного и «процессного» подходов в общей методологии дифференциально-интегрального подхода, что объективирует его неограниченные возможности в описании инвариантных, глубоких, явно не видимых внутренних связей педагогических явлений, обогащающих рефлексивный опыт исследователей в области непрерывного профессионального образования (Ефентьев В.П., Бокарева Г.А. Система управления качеством образовательного процесса в морском академическом комплексе: теория и практика. – Калининград, 2004).

Автор научной концепции открытой педагогической системы продолженного образования морских специалистов С.С. Мойсеенко, интегрирует ее как дифференцированную целостность в систему непрерывного профессионального образования, которая, как известно, представляет последовательность завершенных этапов получаемого специалистом образования (начального профессионального, среднего, высшего, послевузовского и т.д.).

В этой связи он обуславливает новую парадигму профессионального развития и саморазвития морских инженеров во времени, что и обеспечивается «включением» в систему поэтапного и завершенного процесса подготовки морских специалистов дидактической открытой системы продолженного профессионального обучения, самообучения и саморазвития.

Одну из методологических основ концепции составляет система функций продолженного профессионального развития морских специалистов, детерминирующих их саморазвитие и самосовершенствование в условиях профессионально-деятельностной среды общения и игровой дидактической среды, и представляет новое направление развития творческого потенциала современных специалистов морской отрасли (Мойсеенко С.С. Социально-педагогические условия продолженного профессионального образования морских инженеров / Ред. Г.А. Бокарева. – Калининград, 2004).

Дифференцируя показатели уровня аварийности в профессиональных средах и влияние этих показателей на безопасность труда, автор идеи, Л.Н. Вавилова, впервые выявила интегральную составляющую профессиональной компетентности современного специалиста по охране труда – профессиональную идентичность, которая структурируется дифференцированными целостностями коммуникативных, статусно-позитивных, деятельностно-профессиональных, внешне – поведенческих качеств личности этого специалиста.

Разработанная модель имеет большое практическое значение, т.к. совершенствует систему безопасности трудовой деятельности человека и легко реализуется в педагогических системах базовых учебных центров системы дополнительного профессионального образования. Введено в обиход новое понятие «прогнозный уровень безопасности», исчисляемый с помощью методов математического анализа и легко применяемый в оценке компетентности специалиста по охране труда (Вавилова Л.Н. Формирование профессиональной идентичности специалистов по охране труда /Ред. Г.А. Бокарева. – Калининград, 2004).

А.М. Подрейко, выводит цель образовательной деятельности вуза в виде целостной дефиниции «конкурентоспособного специалиста в сфере профессионального труда». Концепция обусловлена дифференциацией сущностных видов образовательной деятельности вуза и интеграцией их благодаря выявленным структурно-логическим и предметно-практическим внутренним и внешним связям этих видов, что обеспечивает устойчивость системы образовательной деятельности как целого (Подрейко А.М. Организационно-педагогические основания образовательной деятельности в современной высшей школе. – Калининград, 2002).

Впервые обоснована и выведена одна из важнейших профессиональных компетенций инженера – готовность к проектной деятельности как цель профориентированного образовательного процесса, и как социально значимая качественная компонента профессионализма в сфере проектирования деятельности управляемых коллективов. Дифференциации этой цели, отраженные в поуровневых ее состояниях, обусловили построение новой модели профориентированного обучения общенаучным дисциплинам (инженерная графика, начертательная геометрия и др.), которая интегрируется междисциплинарными и внутридисциплинарными связями, их прикладной направленностью. Выявленные связи редко вычленяются в методическом обеспечении названных дисциплин, что обуславливает дефиницию «разрыва связей», нарушает «связность» системы профессиональной подготовки инженера и делает ее менее устойчивой к влияниям социально-профессиональной среды (Бугакова Н.Ю. Научные основы развития инженерной проектной деятельности студентов технического вуза / Ред. Г.А. Бокарева. – Калининград, 2001).

Итак, дифференциально-интегральный подход к описанию психолого-педагогических явлений в профориентированных педагогических системах обучения способствует:

- значительному расширению возможностей системного анализа педагогического явления (процесса) как целого за счет выявления его новых дифференциаций, их внутренних и внешних причинно-следственных связей, что придает целому большую устойчивость во взаимодействии с внешней средой и ослабляет ее разрушительное влияние;

- изменению парадигмы образовательных целей в виде синтезированной целостности субъектно-индивидуальных и социально-профориентированных свойств личности обучаемых, как компонента профориентированного процесса обучения и психического феномена; объективирует возможности непрерывного формирования и развития в этих процессах фундаментальных профессиональных компетентностей в избранной обучаемым сфере будущего труда;

- совершенствованию структуры педагогической деятельности за счет интеграции практической и научно-исследовательской ее направленности, обусловленной системной педагогической целью обучения в единстве с развитием субъектно-личностных и социально-профессиональных свойств будущих специалистов;

- изменению взгляда на качество получаемого в профориентированных педагогических системах образования, которое обуславливает не только успешность и эффективность деятельности специалистов в социально-профессиональных средах, но и конкурентоспособный результат этой деятельности за счет отвечающим глобальным тенденциям информатизации действительного мира и интеллектуального роста человека,

профессиональной состоятельности и профессиональной компетентности субъектов этого мира;

- изменению парадигмы повышения качества образования, декларируемую в современных образовательных реформах, выдвигая на главный план не столько качество полученного в профориентированных педагогических системах образования, сколько качество «делового совершенства» (Г.П. Воронин, В.И. Тарушкин) современных специалистов;

- развитию моделей профильного довузовского, дополнительного, продолженного образования в системах непрерывной профессиональной подготовки современных конкурентоспособных специалистов;

- совершенствованию практико-ориентированных моделей управления процессами в профориентированных педагогических системах;

- активизации социального взаимодействия в дефинициях «педагог-практик → педагог-исследователь → обучаемый», что способствует не только рефлексивной непрерывности научно-педагогического поиска взаимодействий в процессах исследовательской деятельности педагогов и обучаемых, но и целенаправленности и управляемости процессов развития креативного профессионального мышления и интеллекта будущих профессионалов, способных создавать конкурентную отечественную научно-техническую продукцию мирового уровня;

- более полному научному описанию сущности, структуры, категориального аппарата моделей профориентированных педагогических систем инновационной довузовской, вузовской и послевузовской практики;

- развитию научного знания об интегративных инвариантах педагогических процессов в комплексах «школа-вуз», «лицей-колледж-вуз», «вуз-учебный тренажерный центр» и др.

Считая дифференциально-интегральный подход, по опыту многолетних исследований, обладающим универсальными возможностями в научном описании различных педагогических явлений (процессов), можно предполагать, что его разработка и использование как методологического, будет способствовать большей целостности создаваемых современной научно-педагогической мыслью научных теорий профессиональной педагогики, педагогической теории в целом.

М.Ю. Бокарев
доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой ТиМПО,
ipp_bga_rf@mail.ru,

Н.А. Муштаков
профессор кафедры ТиМ
nikom@km.ru

Концептуальные аспекты формирования системы управления качеством образования в вузах

В статье анализируются методы совершенствования системы менеджмента качества образовательной деятельности вуза

Ключевые слова: аудит; качество; управление; квалиметрия

По данным, из 1, 4 млн. выпускников высшей школы в 2009 г. трудоустроились всего около трети специалистов при среднем уровне безработицы в стране 8, 6 % , причем из них половина работает не по полученной специальности, а 25 % -на должностях, не требующих высшего образования [1]. С учетом 22, 5 % выпускников, продолживших обучение и призванных на военную службу, доля не устроившихся на работу выпускников вузов составляет почти 50 % и, по некоторым прогнозам, может в ближайшие годы достичь 60-70 % [2].

В то же время, работодатели остро нуждаются в квалифицированных работниках с высшим образованием и кадровая проблема по значимости занимает 3-е место среди финансовых, социально-экономических и других проблем, испытываемых предприятиями и организациями [3].

Сложившаяся парадоксальная ситуации объясняются многими причинами, основные из которых следующие:

-рынок образовательных услуг принципиально не соответствует рынку труда, не ориентирован на потребности работодателей;

-чрезмерно возросло количество негосударственных коммерческих вузов и их региональных филиалов со слабой материально-технической базой и низким качеством образовательного процесса;

-диспропорция в направлениях подготовки специалистов: из общего числа выпускников 40 % юристов и экономистов, 11.4 % педагогов, 14, 6 % представителей других гуманитарных специальностей, хотя более востребованы специалисты в области ИТ, маркетинга, авиастроения, строительства , транспорта, инновационных отраслях науки и техники и др.

Но, главное, невостребованность большинства выпускников вузов объясняется низким уровнем их способностей к социальной адаптации и практической деятельности в условиях реальной конкурентной рыночной среды.

Как отмечалось в 2009 г. на Всероссийском совещании председателей Советов ректоров вузов с руководителями ведомств и крупных производственных предприятий, посвященных проблеме трудоустройства выпускников, последними пробелами они в немалой степени обязаны вузам, не имеющим систем управления качеством, адекватным современным реалиям [4].

Обязательность наличия унифицированных систем внешней оценки качества образования вуза в целом и внутренних параметров его образовательной деятельности предусмотрена основными принципами болонского соглашения, внедряемыми в российскую систему высшего образования. Соответственно, предусматривается два вида контроля качества образования: внешний аудит и внутривузовский аудит. Внешняя оценка качества образования в европейском вузе должна обеспечиваться аудитом независимых аккредитационных агентств, хотя во многих странах действует и государственный контроль качества образования.

В российской системе ВПО существует системный внешний аудит в виде государственного контроля качества (лицензирование, аттестация, аккредитация), хотя многие устаревшие формальные нормативные показатели его (нормы площади на обучаемого, объем библиотечного фонда, соотношение ППС и др.), не тождественны современным параметрам и европейским стандартам качества образования.

Что касается внутреннего аудита, то следует отметить, что единые методологические основы самооценки вузов разработаны слабо и только некоторые ведущие вузы успешно сформировали системы оценки качества своей деятельности, в том числе системы оценки качества деятельности профессорско-преподавательского состава, как определяющего звена в образовательном процессе.

Однако эти разработки носят разрозненный стохастический характер, поскольку не опираются на единую нормативно-правовую и методологическую базу. Между тем необходимость переноса центра тяжести с процедур внешнего аудита качества на внутреннюю систему самооценки деятельности вузов, которая основывалась бы на проверенной опытом валидной модели менеджмента качества, совершенно очевидна.

В связи с этим, анализ и обобщение существующих концепций управления качеством образовательной деятельности, методологических основ ее планирования и контроля, интерпретация их применительно к особенностям образовательного процесса и возможностям конкретного вуза, создание на этой основе собственной системной методологии квалитетической оценки качества становится актуальной и первостепенной задачей самих вузов.

Анализ показывает, что содержание и структуры систем менеджмента качества (СМК) подготовки специалистов, реализуемых в российской высшей школе [5], базируются на четырех основных моделях управления:

-оценочном методе управления качеством деятельности вузов (SWOT);

-концепциях Всеобщего управления качеством TQM (Total Quality Management);

-на требованиях международных и соответствующих им российских стандартов качества ISO 9000(9001):2000...2008;

-стандартах и требованиях ENQA (Европейской ассоциации гарантии качества в высшем образовании) для внешней и внутренней оценки качества образовательной деятельности вузов, интегрированных в Болонский процесс.

Модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT – анализ), предполагает систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности вуза, а также положительных и отрицательных факторов и явлений его развития (табл. 1) [6]. Процедура его проведения в общем виде сводится к заполнению матрицы, в которой отражаются и затем сопоставляются сильные и слабые стороны объекта анализа, а также возможности и угрозы конкурентной среды.

Таблица 1.

	Положительное влияние	Отрицательное влияние
Внутренняя среда	Strengths (сильные стороны)	Weaknesses (слабые стороны)
Внешняя среда	Opportunities (возможности)	Threats (угрозы)

На основе сравнительной оценки альтернативных факторов и явлений систематизируются проблемные ситуации, предлагаются меры для их разрешения и улучшения деятельности организации. Система SWOT позволяет лучше осознать структуру ресурсов, на которые следует опираться в совершенствовании и развитии этой деятельности. Один из основных принципов квалиметрического подхода к оценке качества продукции предполагает определение обобщенных показателей качества продукции и обоснование условий их использования.

Однако доктрина SWOT-анализа не предусматривает интегрального показателя качества и конкурентоспособности оцениваемого объекта, не обладает универсальным подходом к определению его преимуществ по сравнению с конкурентами и в ней не учитываются главное звено системы контроля качества-потребитель товаров и услуг. Радикальным отличительным свойством теории Всеобщего управления качеством TQM, созданной У. Шухартом и У.Э. Демингом и развитой последующими трудами многих исследователей, как раз является то, что впервые в производственную схему был включен потребитель [7,8]. Стержень философии TQM состоит из постулата, что *потребитель является важнейшим элементом системы*: если потребителю не нужна продукция, то производство может закрываться. Недостатки качества продукции с точки

зрения потребителя ведут к отказу от его приобретения. Всеобщее управление качеством — это система управления, основанная на производстве качественных с точки зрения заказчика продукции и услуг. TQM определяется как сосредоточенный на качестве, сфокусированный на заказчике, основывающийся на фактах, управляемый командный процесс с синергетическим эффектом результатов. TQM направлен на планомерное достижение стратегической цели организации через непрерывное улучшение работы.

В соответствии с концепцией TQM любая деятельность, в том числе и все виды деятельности, встречающиеся в работе организации, рассматриваются как технологический процесс. В работе организации эти процессы взаимодействуют сложным образом, образуя систему или сеть процессов. Впервые предложил рассматривать организацию как систему процессов профессор токийского университета К. Исикава в начале 80-х годов. Международные стандарты семейства ИСО 9000 законодательно закрепили такой подход. Они основываются на понимании того, что всякая работа выполняется как процесс.

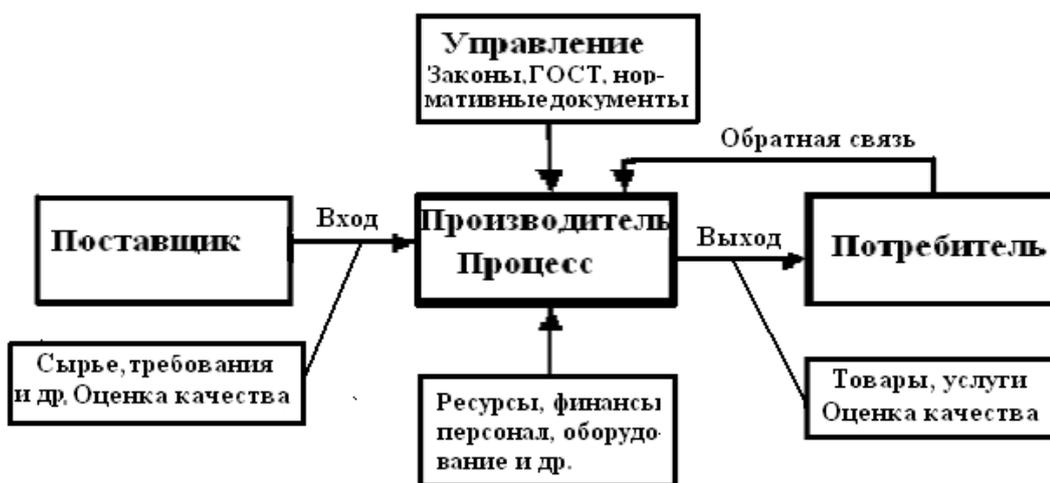


Рис 1. Обобщенная модель управления качеством процесса

Каждый процесс, преобразуя некоторый объект труда, имеет вход и выход (рис.1). Выход — это продукция, материальная и нематериальная, которая является результатом процесса. Выходом процесса может быть, например, документ, программный продукт, химическое вещество, образовательная или банковская услуга, медицинское оборудование или промежуточная продукция (полуфабрикат) любой общей категории. Между производителем и потребителем продукции есть обратная связь-регулирующий контур. При нарушении баланса «спрос-предложение» в сторону снижения спроса на продукцию со стороны потребителя к органу управления процессом, как в любой системе управления и регулирования, поступает об этом сигнал. Для нормальной работы системы должна последовать реакция: либо снижение объема выпуска продукции, либо

соответствующее улучшение качества, если снижение спроса связано с этой причиной.

Достоинство системы TQM в том, что ее элементы настроены на опережающее управление процессом, что предотвращает худший вариант развития событий.

Концепция TQM изложена в общеизвестных 14 принципах управления качеством, теории комплексности и единства всех стадий создания продукции и всех уровней управления ими А.Фейгенбаума, пространственной модели 15 стадий непрерывного процесса управления качеством Д. Джурана («спираль Джурана»), концепции «бездефектного изготовления» Ф. Кросби, методе графического анализа причинно-следственных связей при управлении качеством и других работах. Большинство современных методов и инструментов СМК - стандарты ISO 9000, модели самооценки организации (Т. Конти, Дж. Далгарда, Д. Клеммера), бенчмаркинг, структурирование функций качества и другие в большинстве своем опираются на принципы TQM.

Составные части TQM Дж. Рэббит и П. Бергх объединили в семь успешных факторов качества:

- 1) фокус на потребителя;
- 2) фокус на процесс и его результаты;
- 3) управление участием/ответственностью;
- 4) непрерывное улучшение;
- 5) проблемы, зависящие от исполнителей, должны составлять не более 20 %;
- 6) проведение измерений;
- 7) постоянно действующие сквозные функциональные Советы, представляющие собой постоянно действующие команды по улучшению качества.

Всеобщее управление качеством — это не программа; это систематический, интегрированный и организованный стиль работы, направленный на непрерывное ее улучшение. Концепция многие годы доказывает свою жизнеспособность в экономике Японии, где управление качеством на основе TQM возведено в ранг государственной политики. Стандарты качества ISO серии 9000 в методологическом плане преемствовали принципы TQM, но в моделях управления, разработанных на основе стандартов, основным инструментарием, в отличие от TQM, становится документированная система управления, ориентированная на качество. СМК на основе требований стандартов применяются в большинстве вузов России, в том числе в таких ведущих вузах России, как МиСИС, СТАНКИН, МГТУ им. Н.Э.Баумана, НГТУ, ТПУ и др. Положения ENQA концептуально также базируются на требованиях этих стандартов. Международные стандарты серии ISO 9000 приняты в качестве национальных более, чем в 150 странах мира (в России - действующий ГОСТ Р ИСО 9001-2008) [9]. Основное отличие всех стандартов ISO 9000

заключается в том, что они направлены не на управление качеством продукции, а на управление и оптимизацию процессов по её созданию (процессный подход). Реализация СМК на базе ИСО требует обязательной или добровольной сертификации продукции. Наилучшее функционирование сертификации по ГОСТ Р ИСО 9001 - 2008 (ISO 9001:2008) в СМК клиента-производителя товаров или услуг-обеспечивает гарантию качества получаемой продукции потребителю и совершенствует работу предприятия. Без сертификации продукции и услуг практически невозможно получать крупные заказы, предлагать свою продукцию или на внешний рынок и т.д.

Международные стандарты семейства ИСО 9000 концентрируют свои рекомендации и требования на эффективном управлении всеми процессами на предприятии, которые влияют на качество продукции и удовлетворённость потребителя. Стандарты семейства ИСО 9000 написаны в форме задач системы качества, которые организации предстоит выполнить. Они не описывают, как достичь решения этих задач, но представляют выбор руководству предприятия.

Вообще особенностью международных стандартов ISO 9000 является то, что также как и концепция TQM, они устанавливают степень ответственности руководства организации за качество. Именно руководитель, поскольку в его руках сосредоточена вся власть и все ресурсы, отвечает за разработку политики в области качества, за создание, внедрение и функционирование системы управления качеством, что должно чётко определяться и оформляться документально. К обязанностям руководства относятся подбор специалистов и выделение необходимых ресурсов для поддержания должного уровня качества, определение требуемого уровня компетенции сотрудников и контроль за повышением квалификации персонала.

В ISO 9000 предполагается, что каждая организация существует для выполнения работы по добавлению стоимости продукции. Работа выполняется посредством сети процессов. Структура этой сети является достаточно сложной, поскольку большинство процессов взаимодействует между собой.

В связи с этим *концептуальной основой ИСО 9000* является то, что организация создаёт, обеспечивает и улучшает качество продукции при помощи сети процессов, которые должны подвергаться анализу и постоянному улучшению. При этом одни процессы напрямую создают добавочную стоимость - основные бизнес - процессы (производство), а другие влияют на стоимость косвенно (управление).

Опираясь на терминологию ISO 9001: 2008, идеи и разработки МГТУ им. Н.Э. Баумана, ТПУ и др., можно в первом приближении допустить, что система оценки качества образовательной деятельности своими элементами также имеет: поставщиков (средние учебные заведения), сырьё (абитуриенты с определенным уровнем знаний, умений и навыков), готовую продукцию- (специалисты, получившие определенный объем социально-личностных и

профессиональных компетенций), потребителей готовой продукции (государство, общество, работодателей, личность), управление процессами образования (органы управления, регламентирующие стандарты, обучающие), содержание образования (образовательные программы, планы, методики и т. п.), ресурсы (средства обучения, финансово-материально-технологическое обеспечение) (рис.2).

Базовые принципы SMK предполагают, что главным звеном в системе оценки качества товаров и услуг является потребитель.

В представленной модели управления качеством образовательные учреждения поставляют потребителю свой товар (услуги) не прямо, а опосредованно - через выпускников. В этом принципиальное отличие модели образовательного процесса от обобщенной модели управления качеством.



Рис.2. Модель системы оценки качества образовательного процесса

Второй принципиальный момент модели SMK образования в том, что в отличие от обобщенной модели, управляющие входные воздействия на образовательный процесс в нем оказывают органы управления образованием, учреждения образованием, образовательные программы, обучающие и если их рассматривать как элементы единой образовательной системы, то выходит, что система контролирует и регулирует себя сама.

Главное же звено системы - работодатель, для которого существует и функционирует система, лишен обратной связи с объектом управления и, в конечном счете, возможности контролировать и регулировать выходные параметры системы – компетенции выпускника.

Из теории управления и регулирования известно, что такая система эффективно существовать не может. Игнорирование потребностей работодателя, его мнения о необходимости формировании той или другой компетенции будущего специалиста в вузе и приводит к парадоксальной ситуации, которая сложилась на рынке труда. Отсюда следует, что главным интегрирующим обобщенным показателем качества образовательной системы, ее эффективности должны стать выходные характеристики системы - уровень компетенций выпускника, учитывающих потребности работодателя, и спрос на выпускника на рынке труда.

В ФГОС ВПО третьего поколения, реализуемых в российских вузах, декларируется, что если формирование профессиональных компетенций выпускника вуза зависит от уровня подготовки, то определенным набором ключевых социально-межличностных компетенций, ориентированных на реалии рынка труда, в равной мере должны обладать все выпускники. Стандарт учитывает назревшую проблему качества обучения и необходимость формирования ключевых социально-личностных компетенций с участием ожиданий работодателей, на что в ОП выделяется от 15 до 30 % его содержания в зависимости от уровня подготовки выпускников (бакалавр, специалист, магистр) [10].

Формы участия потребителей образовательных услуг в управлении качеством подготовки специалистов в высшей школе достаточно известны из зарубежной, а в последние годы и отечественной практики. Это корпоративное управление вузом, включение представителей крупных промышленных компаний в наблюдательные и попечительские советы учебных заведений, заключение социальных договоров с потребителями, карточки обратной связи с выпускниками и т.д.

Есть опыт вузов, в частности Томского политехнического университета, где по ряду специальностей обучение студентов проводится по целевому заказу крупных промышленных компаний с полным материально-техническим обеспечением процесса и последующим трудоустройством выпускников на предприятиях этих компаний.

Реализация подобных подходов максимально способствует решению сложившейся ситуации на рынке труда и вполне соответствует требованиям новых ФГОС ВПО.

Она предполагает переработку ООП и учет в компетентностной модели выпускника ожиданий, сформулированных потребителями услуг вуза, изменение системы организации учебного процесса для обеспечения формирования индивидуальных траекторий обучения студентов и разработку валидной СМК, основанной на результатах регулярного мониторинга потребностей потенциальных работодателей и других потребителей, в том числе, самого выпускника.

Литература

1. Статистический сборник: М.: Госстатиздат- 2010-№ 2.
2. Прохоров М.Д. Технологизация российского образования. [Электронный ресурс]- URL: http://md_prokhorov.livejournal. (Дата обращения 30.03.2010).
3. Вандышев М.Н., Петрова Л.Е. Работодатели: ожидания от выпускников вузов// Качество подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием: социологический мониторинг. Коллективная монография. Под ред. Б.М. Игошева, Л.Я. Рубиной и др. УралГПУ- Екатеринбург, 2006.
4. Ректоры ищут работу.//Российская газ. Центральный выпуск. № 4950(126)- 2009- 10июля.
5. Министерство образования и науки РФ. Информационные письма. Справка о разработке и внедрении внутривузовской системы управления качеством образования в

высших учебных заведениях (на примере МИСиС (ТУ). Письмо № 976/12-16 от 09.12.2004 г. [Электронный ресурс]- URL: <http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/quality/> (Дата обращения 05.04.2010)

6. Кане М.М., Иванов Б.В., Корешков В.Н., Схиртладзе А.Г. Системы, методы и инструменты менеджмента качества. Учебное пособие. -СПб: «Питер», 2008- 402 с.

7. Деминг Э. Выход из кризиса: новая парадигма управления людьми, системами и процессами. Изд. 3- М.: Альпина Паблишерс, 2009.- 419 с.

8. Нив Г. Р. Пространство построения устойчивого бизнеса.-М., Альпина Бизнес Букс, 2005-370 с.

9. ГОСТ Р ИСО 9001-2008 «Системы менеджмента качества. Требования.». Введены 13.11.2009г. [Электронный ресурс]-URL: www.iso-ru (Дата обращения 25.03.2010)

10. Министерство образования и науки РФ. Федеральный образовательный стандарт высшего профессионального образования (макет). Утвержден 22.02.2009 г.

[Электронный ресурс]- URL: <http://www.ed.gov.ru/prof-edu/vish/rub/quality/> (Дата обращения 05.04.2010)

Т.К. Смыковская
доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедры информатики и
методики преподавания информатики
Волгоградского государственного
педагогического университета
smikov_t@mail.ru

А.В. Терещенко
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры информатики и
методики преподавания информатики
Волгоградского государственного
педагогического университета
teri@tele-kom.ru

Идеи гуманизации образования: подходы к пониманию

В статье представлен анализ образовательной практики, который позволил выделить критерии для установления подходов к пониманию идей гуманизации образования. Авторами выделены три подхода к пониманию идей гуманизации образования: с позиций педагогического процесса в целом, как основа анализа процесса воспитания, приоритетность при анализе образования, образовательных систем, содержания образования. Обоснована возможность возведения идей гуманизации в ранг принципа

Ключевые слова: гуманизация; педагогический процесс; педагогический технологии; образовательные системы

Проблема гуманизации учебно-воспитательного процесса

неоднократно становилась предметом научного обсуждения. К этой проблеме обращались Е.В. Бондаревская, М.В. Богуславский, Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, И.Я. Лернер, Н.Д. Никандров, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов и др. Большинство исследователей изучают проблему гуманизации на уровне средних общеобразовательных учреждений (М.Н. Булаева, Н.В. Гуресева, Н.Г. Крупич, Г.Л. Луканкин, Т.В. Новикова, Т.М. Сафронова и др.), однако внедрение идей гуманизации в практику школы невозможно без специальной подготовки студентов педагогических вузов и колледжей, а также без распространения идей гуманизации в среде учителей-практиков. Аспект проектирования современных образовательных систем на основе принципа гуманизации отражен в работах И.Ю. Авсеева, Н.Г. Осуховой, В.М. Симонова, Н.В. Свешниковой и др.

Проведенный нами с учетом структуры педагогического процесса анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил выделить несколько подходов к пониманию идей гуманизации образования.

Первый подход – понимание гуманизации с позиций педагогического процесса в целом, что позволяет рассматривать основные закономерности взаимосвязи между компонентами системы, выявлять источник развития, определять условия эффективного управления процессом на современном этапе развития гуманистической парадигмы образования.

Так И.Б. Котова и Е.Н. Шиянов считают, что гуманизация образования представляет собой процесс неотрывно связанный с «развитием личности». Кроме того, «гуманизация образования составляет важнейшую характеристику образа жизни педагога и воспитанников, предполагающую установление подлинно человеческих (гуманных) отношений между ними в педагогическом процессе» [4. С. 63].

Ф.К. Савина [7] считает, что гуманность педагогического процесса заключается в его направленности на человека, превалирование человеческого в коллективной деятельности, в совершенствовании личности на основе ее органического саморазвития. При этом Ф.К. Савина, О.Ф. Треплина [8] в качестве неиспользованных резервов гуманизации учебно-воспитательного процесса называют:

- содержание предмета, гуманистическую сущность науки, научных открытий, гуманистическую направленность научно-технического прогресса;
- при организации деятельности в учебном процессе видение в ней отдельного ученика, включение его в эту деятельность, реализацию его интересов;
- организацию гуманных отношений в учебном процессе, влияние на учащихся нравственного примера других, самого учителя.

В рамках этого подхода можно выделить гуманистически ориентированную педагогику, где в качестве средства гуманизации выступает стиль взаимоотношений участников учебно-воспитательного процесса и направленность педагогического процесса на человека, выявление личностных качеств обучаемого и развитие этих качеств.

Мы пришли к выводу, что именно в рамках первого подхода к анализу идей гуманизации необходимо подойти с позиций педагогических технологий, потому что педагогический процесс в целом представляет собой некую систему, существенными характеристиками которой «являются целевые ориентации и результаты», следовательно, «в качестве основы, системообразующего каркаса целесообразно использовать новое для педагогики понятие «технология»» [10. С. 14].

Так С.Г. Пестриков понимает под гуманистически ориентированной педагогической технологией «систему взаимосвязанных эффективно действующих методов, способов и организационных форм реализации учебно-воспитательных задач, поставленных в определенной логике педагогического процесса, направленного на полноценное развитие интеллектуального и духовного потенциала личности, ее творческих возможностей» [5. С. 3-4]. Этот подход односторонен, так как затрагивает только методы и оргформы.

Нам ближе позиция Н.В. Борисовой, которая рассматривает в своих исследованиях «гуманистичность» и «технологичность» как гаранты «качества продукта и результата образовательной деятельности личности, способной не только адаптироваться к изменениям внешней среды, но и преобразовывать ее через личностную и профессиональную самореализацию» [2. С. 10].

Второй подход – использование идей гуманизации в качестве основных при анализе процесса воспитания (Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, В.В. Слостенин, И.С. Якиманская и др.).

Наиболее целостные представления о гуманизации воспитания предлагает Е.В. Бондаревская, по мнению которой гуманизация – это «очеловечивание воспитательных отношений, признание ценности ребенка как личности, его прав на свободу, счастье, социальную защиту, развитие и проявление его способностей, индивидуальности» [1. С. 28]. При гуманистическом воспитании ребенок из объекта воспитания превращается в субъект саморазвития, причем особое внимание обращается на культурологический компонент воспитания.

Ряд исследователей подчеркивает антитехнократическую сторону гуманизации воспитания. В работе Н.Д. Соколовой [12. С. 34] отмечается, что «гуманизация воспитания призвана способствовать развитию моральных сил человека соразмерно с его физическими и умственными силами, а также развитию таких качеств, которые позволили бы ему сопротивляться отрицательному влиянию техники».

Гуманизация воспитательного процесса, по мнению Е.М. Сафоновой, проявляется «в изменении содержания образования, которое должно выразиться в переориентации всего образовательного и воспитательного комплекса на общечеловеческие, нравственные ценности, в частности, в необходимости преподавания в школе «энциклопедии культуры», служащей созданию у учащихся целостного представления обо всем богатстве

духовной жизни общества; в эстетизации учебно-воспитательного процесса; в организации разносторонней многообразной совместной деятельности детей и взрослых, поскольку сама идея сотрудничества – гуманистическая идея; в ликвидации авторитарного давления запретительной педагогики» [9].

В исследованиях Т.А. Ивановой гуманизация связывается с изменением сущности и характера отношения к ребенку и направленностью на «развитие гуманистически ориентированной личности (человечной, милосердной, нравственной, компетентной)» [3. С. 20].

В рамках третьего подхода идеи гуманизации используются в качестве основных при анализе образования, образовательных систем, содержания образования.

В.В. Сериков подчеркивает, что гуманизация образования – это «становление качественно новой образовательной системы, адекватной природе демократического общества, в которой формируется свободный человек с широкой зоной планетарной и космической ответственности» [11. С. 13]. Наиболее привлекательным в силу соответствия современным потребностям социума представляется нам перенос акцента с представлений о доминировании идей самоценности, саморазвития личности (без указания вектора этого развития) на расширение зоны ее ответственности до планетарной или даже космической. Кроме того, автор ведет речь о целостной образовательной системе, качественно новое содержание которой во многом определяют идеи гуманизации образования.

Еще одна особенность современных образовательных систем – их личностная ориентация, что определяет необходимость учитывать при постановке целей обучения всех областей деятельности обучаемых. Мы придерживаемся позиции М.В. Кларина о том, что, используя таксономию педагогических целей, можно практически осуществить личностную ориентацию современных образовательных систем.

Итак, нами выделены три подхода к анализу идей гуманизации. Описанные характеристики явления позволяют сделать вывод, что идеи гуманизации пронизывают важнейшие элементы учебно-воспитательного процесса и указывают общее направление взаимодействия воспитания, преподавания, учения и развития. Следовательно, согласно исследованиям М.Н. Скаткина, идеи гуманизации можно возвести в ранг принципа. Под принципом в педагогике понимают исходные положения теории обучения и воспитания, определяемые целями, потребностями и особенностями деятельности участников образовательного процесса.

В работах Э. Днепров, И.Б. Котовой, Б.Т. Лихачева, Ф.К. Савиной и др. идея гуманизации выступает в качестве социально-педагогического принципа. В работах Т.С. Поляковой обращается внимание на то, что данный принцип позволяет актуализировать переход «от тоталитарных форм организации общества к гражданскому правовому открытому обществу, в фокусе которого находится личность, ее права, свободы и ответственность» [6. С. 155].

Таким образом, нами рассмотрены идеи гуманизации в различных аспектах, обоснована возможность возведения идей гуманизации в ранг принципа и высказана гипотеза о том, что средством реализации принципа гуманизации является гуманитаризация содержания образования.

Литература

1. Бондаревская Е.В. и др. Концепция и программа реформирования и развития образования в г. Ростов н/Д в изменяющихся социально-экономических условиях. Ростов н/Д, 1993. 43 с.
2. Борисова Н.В. Технологизация образовательной деятельности в контексте гуманизации // Гуманизация образования – императив XXI века: Материалы Междунар. конф. Наб. Челны, 1996. С. 10-13.
3. Иванова Т.А. Гуманитаризация математического образования: Монография. Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 1998. 206 с.
4. Котова И.Б., Шиянов Е.Н. Становление и развитие гуманистической педагогики. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 1997. С. 61-76.
5. Пестриков С.Г. Тенденция развития гуманистически ориентированных педагогических технологий в теории и практике отечественной школы (1960-1980 гг.): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1994. 21 с.
6. Полякова Т.С. Категориальный и понятийный аппарат проблемы гуманитаризации математического образования // Основы гуманитаризации образования: Уч. зап. ООИУУ. Т. 2. Оренбург, 1997. С. 151-156.
7. Савина Ф.К. и др. Основные источники гуманизации учебно-воспитательного процесса // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования. Ч. 2. Волгоград, 1992. С. 3-4.
8. Савина Ф.К., Треплина О.Ф. Гуманизация педагогического процесса на основе развития познавательных интересов учащихся // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования. Ч. 1. Волгоград, 1991. С. 44-50.
9. Сафонова Е.М. Эстетически ориентированная коллективная творческая деятельность школьника как фактор гуманизации воспитательного процесса // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования. Ч. 2. Волгоград, 1992. С. 70-75.
10. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
11. Сериков В.В. О методологических основах гуманизации образования // Формирование личности школьника и студента в условиях демократизации, гуманизации образования. Ч. 2. Волгоград, 1992. С. 7-13.
12. Соколова Н.Д. Развитие гуманистических идей в отечественной и зарубежной педагогике. Екатеринбург: УГПУ, 1992. 169 с.