

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ю.В. Тягунова

**кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности
Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)
г. Челябинск
ule44ka74@mail.ru**

Эволюция теоретико-методологических оснований проектирования образовательного процесса в университете

Рассматриваются в ретроспективе предпосылки смены понятийного аппарата и подходов к проектированию образовательного процесса

Ключевые слова: проектирование образовательного процесса; системно-плановый подход; программно-целевой подход; ресурсный подход

В современной педагогической науке уживается ряд подходов, в недрах которых зародилось осознание понятия проектирования образовательного процесса в высшем профессиональном образовании – системно-плановый, программно-целевой и ресурсный подходы.

Многоподходность в понимании термина «проектирование» с одной стороны обогащает его интерпретацию и расширяет панораму сфер применения, с другой стороны вносит неразбериху в поле научного использования понятия: выделение различных оснований введения понятийного аппарата, построение взаимоисключающих теоретических моделей образовательного процесса, акцентирование различных аспектов проектирования образовательного процесса на различных уровнях образования.

Изучение ретроспективы возникновения данных подходов в педагогике, в связи с проектированием образовательного процесса в высшем профессиональном образовании и анализ трактовок понятия проектирования образовательного процесса позволят выявить тенденции в изменении его сущностных характеристик, осмыслить современные видовые отличия понятия и явления проектирования образовательного процесса и подвести единое основание под теорию и технологию проектирования образовательного процесса в вузе.

Истоки педагогического проектирования можно обнаружить еще в средние века. Так М.В. Ломоносов (с 1758 года – ректор Академии наук), осмысливая организацию образовательного процесса в высшей школе,

предложил его осуществление по своей авторской методике – в соответствии с неким планом (учебным планом), в котором было конкретизирована специфика содержания и форм образовательного процесса по курсам, взаимодействия студента с преподавателем, специализации. Его идеи получили дальнейшее развитие, однако долгое время существовали как находки практики образования.

В 1960-е - 70-е гг. с развитием методологического движения в педагогике, связанного с именами Г.П.Щедровицкого, О.Г. Генисарецкого, К.М. Кантора широко распространилось системное научное планирование образовательного процесса. Для сферы образования наибольшее значение приобрела разрабатываемая теория систем, в том числе системного планирования.

Суть системно-планового подхода применительно к видению будущей модели образовательного процесса состояла в построении его плана и мероприятий, направленных на содействие точному исполнению разработанного плана. Особенностью при этом выступала безотносительность целей плана и его исполнения к расходуемым ресурсам его достижения.

В рамках системно-планового подхода будущий образ образовательного процесса в вузе, представлялся последовательностью процедур плана, ведущей к определенному качеству усвоения содержания образования. При этом сам термин «проектирование» подменялся (отождествлялся) термином «планирование» и понимался как процесс созидания плана (последовательности действий по достижению цели).

Присущие данным понятиям общие признаки: ориентация на будущее; активное воздействие на социальные процессы; конкретное решение перспективных проблем; гибкость, многовариантность, по мнению исследователей, привели к их смешению, и в логике системно-планового подхода к определению одного через другое. В педагогических изысканиях данного периода указываются и специфические конкретные особенности планирования (проектирования) образовательного процесса в высшем профессиональном образовании:

- цели проектирования сопряжены с целями государства в сфере высшего профессионального образования;
- субъекты на местах ограничены в своей инициативе по планированию образовательного процесса наличием единообразных инструкций, типовых документов и примерных планов, предложенных государственным органом управления образованием;
- логика проектирования, предполагает упорядочивание процедур (составляющих плана) от формулировки цели осуществления образовательного процесса, фиксации необходимых мероприятий по достижению цели до возможности их корректирования;

- отражение в плане обновления в содержании образовательного процесса осуществляется преимущественно в связи с изменениями требования государства к содержанию образования [2].

Описывая логику построения плана образовательного процесса Е.С. Заир-Бек, В.Е. Радионов, называют этапы разработки замысла (концепции), определения целей плана, системы средств гарантированного достижения поставленных целей, моделирования содержания образования, разработки педагогических технологии осуществления плана, педагогической диагностики результатов и их сравнения с поставленными целями [3; 6].

Указанные особенности планирования приводят к простоте созидания и реализации плана образовательного процесса, облегчению контроля его результатов, не требуют особой профессиональной подготовки проектировщика в вузе. В целом данная логика проста и понятна, вместе с тем отождествление проектирования с разработкой программы может исключать из процесса планирования обязательный признак проектирования – новацию, а этот факт не позволяет использовать указанную логику как основание общепедагогической концепции проектирования. Очевидны и недостатки:

- содержание образования единообразно, не учитывает специфики вуза, региона, статично;
- требования государства к будущим результатам определяются с позиций сегодняшнего дня, а не с позиций перспективы;
- желаемые результаты планирования четко не фиксируются, а формулируются как ориентиры;
- мероприятия, включаемые в планы (проекты), плохо связаны и скоординированы между собой, поскольку взаимодействие субъектов планирования и реализации плана слабое;
- не ясно, какими ресурсами обеспечено выполнение плана
- субъект планирования ограничивается государственными органами управления образованием.

Эти упущения в 80-е годы 20 века явились своеобразными факторами смены подхода к проектированию образовательного процесса. В это время начинает формироваться массовая практика проектирования в сфере образования, сопровождающаяся серьезными философскими, методологическими и научными разработками. Привлечение в 90-е годы к проектированию образовательного процесса новых субъектов – научно-академического, педагогического сообщества, внесли субъективизм авторов в проект.

Проект предстает индивидуальным представлением педагога об авторской будущей деятельности. Эта особенность позволила исследователям сделать предположение о том, что в плане результат проектирования воплощается не полностью, часть проекта остается в педагогическом сознании проектировщика [10]. Для более

детализированного образа будущего образовательного процесса потребовалась другая форма фиксации результатов проектирования.

В это же время в России возникли и экономические предпосылки смены системно-планового подхода в образовании. Были жестко ограничены ресурсы образования, ускорился темп изменений социально-экономических факторов образования, вузы вышли на рынок. На их фоне стала критичной негативная особенность, свойственная планированию (проектированию) тех лет: затраты на достижение целей и выполнение плана не учитывались (план реализовывался любой ценой).

Эти предпосылки обусловили возникновение новой идеи проектирования. Ею стала идея проектирования средствами целевого программирования. Суть программно-целевого подхода состояла в том, чтобы подходить к проектированию образовательного процесса в вузе как к разработке целостной системы документов с четко определенными, понятными для всех результатами, сбалансированными по ресурсному обеспечению.

Эта целостность документов получила название «Основная образовательная программа». Термин объекта проектирования «основная образовательная программа» возник впервые и документально был закреплен в Законе РФ «Об образовании» (1992 г.), в Статье 9. и далее используется в Законе РФ «О высшем и послевузовском образовании» (1996 г.) в Статье 5 и Статье 6.

Основная образовательная программа (ООП) высшего профессионального образования – стала комплексным проектом образовательного процесса в вузе по специальности, представляющий собой систему взаимосвязанных документов:

1) разработанную и утвержденную вузом *самостоятельно* на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования и рекомендованной *примерной основной образовательной* с учетом потребностей регионального рынка труда, традиций и достижений научно-педагогической школы конкретного вуза;

2) устанавливающую цели, ожидаемые результаты, структуру и содержание образования, условия и технологии реализации образовательного процесса, системы деятельности преподавателей, студентов, организаторов образования, средства и технологии оценки и аттестации качества подготовки студентов на всех этапах их обучения в вузе;

3) включающую в себя: «учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие воспитание и качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии»;

4) позволяющую реализовать образовательный процесс в конкретном вузе в соответствии с требованиями утвержденного государственного образовательного стандарта.

Такая программа частично устраняла проблемы системно-планового подхода и стала рассматриваться не только как результат проектирования, но и как средство, инструмент увязывания целей и ресурсов, необходимых для их достижения. Цели при этом формулируются с учетом опоры на рационально подобранные средства-ресурсы, изоморфные целям [5].

Переход к программно-целевому основанию построения образовательного процесса в вузе потребовал и переработки понятийного аппарата. Так, в начале 90-х годов XX века было осознано неправомерное отождествление проектирования с планированием.

Во-первых, стало очевидно, что планирование - небольшая часть проектировочной деятельности педагога, используемая на всех ее этапах. Проект в силу большей детализации допускает меньше неоднозначности при реализации, чем план, который является лишь формой фиксации проекта на определенном уровне осмысления предстоящей деятельности [10].

Во-вторых, в плане отражены предписания по переходу результатов его реализации из одного состояния в другое, а в проекте представляются еще и строение, вид, элементы образовательного процесса.

На смену планирования, как сути проектирования приходит термин «разработка программы». В этот период времени возникает теория проектирования образовательных программ, в которой осуществляется попытка определить специфику именно педагогического проектирования [4]. Анализ научных результатов в этой сфере педагогики позволяет сделать вывод, что многие из них были лишь дефинициями, отражающими попытки наложить техническое определение проектирования на его педагогический контекст.

Так, педагогическое проектирование в большинстве педагогических исследований тех лет понимается как целостная или автономная разработка, детальная проработка, исследование различных аспектов, процедур, связанные с целостным образовательным процессом, итогом которой является образ будущего, проект и алгоритм его реализации в практику образования, а также результаты образовательного процесса, которые достигаются при реализации.

Понимая этот дефект, теоретики педагогического проектирования предприняли в конце 80-начале 90-х годов XX века весьма продуктивные попытки вычленив специфику педагогического проектирования в связи с уровнем нахождения объекта проектирования в системе образования и особенными этапами. Разработанные уровни проектирования не потеряли свою актуальность и по сей день: уровень всего содержания образования (составление стандартов, основных образовательных программ), уровень

содержания отдельного учебного предмета (составление рабочих учебных планов, рабочих программ) и уровень технологии образования.

Труднее в педагогике решался вопрос об определении этапов разработки образовательного процесса. В научной не педагогической литературе по данному вопросу высказывались как зарубежные, так и отечественные исследователи. Классическим считается положение Дж. К. Джонса о том, что процесс проектирования в своем развитии проходит три этапа: дивергенции (расширение границ проектной ситуации с целью обеспечения достаточно обширного пространства для поиска решения), трансформации (создание принципов и концепций), конвергенции (выбор оптимального варианта решения из множества альтернативных).

Такое определение, при всей своей универсальности, безусловно не отражает особенностей педагогического проектирования.

Отечественный исследователь-педагог В.С. Безрукова выделила в педагогическом проектировании этапы моделирования, проектирования и конструирования. Сохраняя классическую последовательность смены действий субъекта проектирования, автор в то же время не перенесла основные особенности традиционного проектирования в педагогическое определение данного понятия и оставила открытым ряд методологически важных вопросов: об управляемости процесса проектирования, ресурсном обеспечении, его оценке, о возможности повышения его эффективности и т.д. [2]. Очевидно неудачное название второго этапа, дублирующего общее наименование самой деятельности, возможно и было приемлемо на стадии развития педагогической науки подменяющей проектирование понятием разработки, но не в настоящее время.

Рассматривая педагогическое проектирование, на уровне индивидуальной творческой деятельности педагога, Н.Н. Суртаева выделила такие этапы: теоретический (теоретическое создание проекта), рефлексивный (самоосмысление, самоанализ), экспериментальный (частичное внедрение, апробирование), корректирующий (уточнение теоретического проекта) и заключительный (внедрение проекта) [7].

В такой логике, однако, не ясными остаются принципы «теоретического создания проекта», что обременяет процесс выявления сути педагогического проектирования. Кроме того, в недрах программно-целевого подхода, проект образовательного процесса - это результат интеграции усилий научно-педагогического коллектива, действующих в интересах образования.

Поэтому сфера приложения и доля личностной позиции в разработке образовательного процесса отдельного педагога, логика его деятельности в тот момент развития науки не представлялась актуальной.

Н.О. Яковлева выявила, что в своем развитии педагогическое проектирование проходит ряд последовательных этапов: изобретательство, создание единичного опытного образца, эксперимент и оформление

конечного проекта [10]. Стоит согласиться, что такая логика более полно отражает инновационную суть проектирования и в явном виде демонстрирует смену его состояний:

- каждый этап качественно отличается от других целями, решаемыми задачами и получаемым результатом, отраженным в названии этапов;
- обеспечивает достижение необходимого результата с учетом ресурсов: именно для их оценки создается опытный образец.

Вместе с тем, следует отметить, что изобретательству традиционно предшествуют не отраженные в данной логике этапы исследования реального состояния той социальной проблемы, которую проектировщик хочет решить, прогнозирования путей развития данной проблемы, сопоставления желаемого и реального состояния, оценки результатов проектирования.

Поэтому оформлением конечного проекта после эксперимента проектирование в педагогике не заканчивается: проект требует внедрения в широкую практику, отслеживания и оценки результатов внедрения, оценки деятельности проектировщиков.

Таким образом, очевидно, что выявляемые авторами этапы проектирования (разработки программы) фиксируются как процесс последовательной смены состояний, характеризующихся новыми целями, видами деятельности, степенью упорядоченности информации и т.д.. Однако, сами процессы разнородны по своей содержательной и организационной основе.

Обобщение анализа своеобразной логики и смысла проектирования в рамках программно-целевого подхода, отличных от системно-планового подхода, целесообразно актуализировать в следующих выводах.

Во - первых, способ проектирования и осуществления образовательного процесса, основан на комплексном анализе внешней и внутренней по отношению к вузу среды, прогнозировании, целеполагании и построении системной совокупности мер и действий (в форме ООП), направленных на достижение поставленной цели, решение целевой задачи, вытекающей из социальной проблемы.

Во - вторых, проектирование предполагает непрерывный учет и анализ ресурсов, востребованных для достижения установленных целей и их оптимальное использование. Вообще для программно-целевого подхода эффективность использования ресурсов при достижении цели становится важным вопросом. Забегая вперед, следует сказать, что именно в его недрах впервые появляются исследования возможностей внедрения в образование ресурсного подхода, свойственного экономике, на данном этапе пока только в сферу его управления.

В – третьих, педагогическое проектирование образовательного процесса обеспечивается взаимосогласованной деятельностью субъектов проектирования.

В - четвертых, любое действие в рамках проекта целевой программы проявляется как исполнительское, то есть оно ориентируется на некоторый изобретенный, вымышленный, сочиненный образ, реализацию заданного образа и проверяется на соответствие ему.

В качестве критерия результативности исполнительского действия выдвигается максимальное приближение к характеристикам изобретения, представленным в виде сформулированной цели. В этом смысле, все то в действии исполнителя проекта образовательного процесса, что не укладывается в стратегию достижения цели, соответствия заданному образцу, норме трактуется как несущественное, мешающее, подлежащее искоренению.

В конце 90-х годов произошел переход на новый этап развития программно-целевого подхода. В педагогике этот сущностный поворот связан с именем Ю.К. Бабанского [1]. Особенность его позиции в том, что в основу разработки (проектирования) программ был положен не безальтернативный подчиненный жесткой директивной логике исполнения целей, а вариативный проект, который предусматривает несколько сценариев.

Широкая поддержка в педагогической практике данной позиции вылилась в практическое противоречие: изобретенные сценарии будущего образовательного процесса весьма жестко были увязаны с ресурсным обеспечением, таким образом, в содержание проекта попадали не столько мероприятия по реализации целей, сколько действия по активизации и привлечению ресурсов.

В отличие от начального этапа программно-целевого подхода в проектировании, само по себе осуществление целей в конце 90-х годов уже не считалось приоритетным, но именно оно продолжало выступать критерием эффективности и результативности проекта. Эта критериальная рамка и породила серьезные противоречия, потому что непосредственным результатом реализации проекта образовательного процесса оказывалось приращение ресурсов и ускорение развития имманентных системе образования возможностей, а оценивался другой результат – исполнение декларируемых целей. В результате возникло рассогласование между инспекцией, оценивающей качество как исполнение целей и государственно-общественной экспертизой, проверяющей соответствие привлеченных и активированных ресурсов полученному результату реализации проекта.

Именно в этот период и в педагогической теории возникли катализаторы смены методологии. Было осмыслено неправомерное отождествление самостоятельных понятий разработка и проектирование. Глагол «разработать» имеет словарный смысл - «всесторонне исследовать, подготовить, обработать во всех подробностях». То есть суть разработки – детальное изучение, исследование действительности, тогда как суть проектирования – ее изменение.

Разработка, может и не базироваться на какой-либо принципиально новой, как в проектировании, идее, поскольку разрабатывать можно уже известное. Она не всегда ориентирована, как проект, на будущее, на возможности, перспективы и последствия, так как разработчик исследует реалии, он может и не учитывать вызовы завтрашнего дня [10].

Проектировщик же обязан прогнозировать запросы будущего, предвидеть последствия и свою ответственность за изменение этого будущего. Качество разработки зависит от того, насколько полно рассмотрены все аспекты объекта, в то время как на качество проекта существенно влияют личные ценностные ориентации проектировщика. Разработка подразумевает деятельность конкретного педагога без специальной подготовки объекта к массовому использованию в социуме, что обязательно при проектировании.

Исследование меняющейся в практике образования логики проектирования образовательного процесса проиллюстрировало, что участие научно-педагогического сообщества в проектировании привело к избыточности проектов по отношению к непосредственной их цели, решаемой проблеме. Инициативность деятельности профессиональных педагогов-проектировщиков, их скоординированные действия, возникающие при этом солидарность и кумулятивный эффект сложения усилий, позволили исследователям увидеть новые возможности проектирования: оказалось, что вместе с выявлением существующих, учетом очевидных, оптимизацией используемых в проекте ресурсов (основы целевого программирования), их можно в ходе проекта создавать, пробуждать и активизировать, наращивать. Вообще стало ясно, что само наличие группы профессиональных субъектов проектирования – педагогов, с опытом реализации программы и проживших рефлексию этого опыта позволяет инициативно выходить за рамки первоначального проекта образовательного процесса.

Эти предпосылки обусловили иную теоретическую интерпретацию сути проектирования педагогических объектов разного уровня. Так ООП ВПО мыслится не просто документом, возникающим в ходе проектирования, а комплексной развернутой социальной нормой по отношению ко всем основным характеристикам ВПО для определенного направления подготовки. Эта норма предстает своеобразным социальным ресурсом призванным *обеспечить*:

- реализацию (выполнение) требований соответствующего ФГОС ВПО как федеральной социальной нормы в образовательной и научной деятельности конкретного вуза, с учетом особенностей его научно-образовательной школы и актуальных потребностей регионального рынка труда;
- социально-необходимое качество высшего образования в конкретном вузе на уровне не ниже, установленного требованиями соответствующего ФГОС ВПО;

- основу для объективной оценки фактического уровня сформированности обязательных результатов образования у студентов на всех этапах их профессиональной подготовки в конкретном вузе;
- основу для объективной оценки (и самооценки) образовательной и научной деятельности конкретного вуза.

Программно-целевой подход даже в своем прогрессивном позднем варианте не устранил таких недостатков ООП ВПО как низкая практикоориентированность содержания образования, неконкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда, статичность, рассогласование целей потребителя (студента, работодателя) и производителя ООП ВПО. Таким образом, эволюция программно-целевого подхода к проектированию образовательного процесса в университете на рубеже XX и XXI веков непосредственно подвела к порогу, за которым произошла смена методологических оснований проектирования образовательного процесса: программно-целевой подход уступает подходу ресурсному. Интервенция ресурсного подхода к педагогическому проектированию протекает на фоне перехода к вероятностному прогнозированию во всех социальных сферах и отказа государства от разработки унифицированных рекомендаций по организации образовательной деятельности. В настоящее время мы проживаем этап теоретического осмысления ресурсного подхода и его практической апробации.

Ключевая его идея заключается в соответствии целей наличествующим и необходимым ресурсам, без которых решения задач становится профанацией, что, вообще говоря, не противоречит идее программно-целевого подхода. Однако суть проектирования педагогами-исследователями ресурсного подхода (Н.П. Капустин, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова) понимается гораздо шире.

Сами ресурсы существуют в двух состояниях: не только в актуальном, когда ресурс выступает как средство достижения цели (именно так он мыслится в программно-целевом подходе), но и в состоянии покоя – как резерв, тогда для использования ресурса необходимы дополнительные действия – актуализация (приведение в действенное состояние, развитие) [9]. Эти резервы должны быть учтены в проекте, а действия по их актуализации должны стать составляющей проекта.

Таким образом, ведущим в ресурсной логике проектирования образовательного процесса становится не вопрос цели, традиционно привносимый в образование «извне», а вопрос ресурсного обеспечения движения субъекта образования по открыто проектируемой образовательной траектории.

Если анализировать ресурсы университета, то пространственно они находятся внутри или вне его, при их проектировании учитываются следующие принципиальные моменты:

- ресурсы проектирования образовательного процесса имеют собственную логику существования (время существования);
- для решения задач проекта может ощущаться недостаток возможностей (ограниченность ресурсов), ресурсы проекта могут реализовываться, привлекаться, развиваться – наращиваться, недостаток возможностей может компенсироваться;
- ведущее место в проектировании образовательного процесса в университете занимают человеческие ресурсы субъектов образования: студентов, научно-педагогического коллектива вуза, работодателей;
- каждый субъект образования по отношению к своим ресурсам выступает их автором, а экспертом качества этого «авторства» является общество.

Осмысление потенциала данных оснований и опора на них дает возможность выдвинуть идею о сущности объекта педагогического проектирования в университете – ООП ВПО. Ее ядром становится связанная с образовательным процессом в вузе система возобновляемых, частично возобновляемых и невозобновляемых личных ресурсов субъектов образования, которые проявляются или могут проявляться в реальной образовательной деятельности как компетенции (действия).

Компетентностная модель (совокупность компетенций и уровней их сформированности) становится основным конструктом проекта образовательного процесса, зафиксированным в ООП как требования государства к результатам образования студента университета.

Вместе с тем, компетенция, сформированная в ходе проектирования и реализации проекта образовательного процесса до уровня «знает что и как делать» и «умеет делать» является лишь потенциалом, резервом будущей социально-профессиональной деятельности субъекта образования. Ресурсом она становится, если принимает инициативный характер (поднимается до уровня готовности ее исполнять).

В этом случае она перестает являться только тем, чем должна быть – действием, поскольку становится избыточной по отношению к самой себе, не равной самой себе, превосходит нормы, ожидания и характеризует уже личные качества и свойства субъекта, обладающего ею. Сформированная до данного уровня готовности компетенция сразу воспринимается таким образом, «как если бы» она являлась ресурсом (источником сил и средств) дающим возможность изменения сферы ее приложения.

Таким образом, проектирование образовательного процесса предстает этапами:

- целостным, антропонаправленным процессом созидания вариантов приращения ресурсов человека в образовательном процессе,
- отбором гуманно ориентированных оптимальных вариантов и внедрением их в массовую практику в соответствии с задуманными характеристиками,

- оценкой результатов реализации проекта и установлением ответственности за их качество, осуществляемой профессиональным педагогом в ходе социального партнерства с субъектами образования [8].

Такая интерпретация понятия, объекта, этапов обуславливает и процессуальные особенности педагогического проектирования образовательного процесса: суть его в описании отношения к тем или иным качествам и свойствам субъекта образования как к реальному ресурсу и управлению в ходе образовательного процесса всеми ресурсами образования и окружающей среды в целях приращения (сохранения) ресурса субъекта образования.

Экспансия этой идеи в образование позволяет реально осуществить множественность различных проектов образовательного процесса, что, в свою очередь, должно было привести и уже приводит к ряду фундаментальных следствий, формирующих ресурсную природу образования.

1. Образовательный процесс проектируется гуманно-ориентированным (проектов образовательного процесса в пределе может быть столько, сколько людей).

2. Проекты образовательного процесса могут ориентироваться на различные культурно значимые ориентиры: науку, практику, социальные ценности и др. (их может быть в пределе столько, сколько ориентиров).

3. Проекты образовательного процесса мыслятся равноценными и равнозначными, если они полностью раскрывают ресурсы субъектов образования.

В рамках ресурсного подхода проектирование устраняет недостатки разработки логики программно-целевого подхода к проектированию и предваряется детальным изучением целостной ресурсной картины проекта образовательного процесса по нескольким направлениям:

- цели проектируемого образовательного процесса (для чего используются ресурсы),
- партнеры, информация, технологии, материальные средства и условия, общественно-профессиональная репутация вуза и др.(ресурсы как таковые)
- государство, педагоги, родители, администрация университет, студенты, работодатели, природная и культурная среды и другие субъекты образования (обладатели и распорядители ресурсов),
- статус, ожидания, интересы субъектов проектирования, характеристики внешней и внутренней среды (свойства, от которых зависят перечень и объемы ресурсов).

Данный подход диктует и собственную логику проектирования, связанную с шагами по использованию ресурсов: исследование (в том числе диагностика, прогнозирование, анализ) планирование, программирование работы с ресурсами образовательного процесса, организация работы с

единичным образцом проекта, внедрение в массовую социальную практику, оценка результатов реализации проекта, коррекция - этапы проектировочной деятельности.

Можно констатировать, что ресурсный подход несколько сгладил существующие определенные противоречия программно-целевого подхода и более полно отвечает современным представлениям о проектировании образовательного процесса.

Вместе с тем, очевиден и ряд проблем, специфичных для ресурсного проектирования образовательного процесса:

- не изучены вопросы приоритета и трансферта человеческих, экономических, информационно-методических, материально-технических ресурсов и их интеграции при проектировании образовательного процесса и ее реализации,
- находится вне поля зрения исследователей роль иерархий в снижении рисков проектирования и реализации образовательного процесса;
- в ресурсной логике результат проектирования образовательного процесса в университете (основная образовательная программа) оказывается неоднозначным, разнообразным, несопоставимым, так как представляют собой, не выполнение фиксированного набора образцов, а меру приращения совокупности ресурсов субъекта образования, ядро которой получило в науке название компетентности;
- не решены организационно-методические вопросы применения ресурсной методологии в проектировании образовательного процесса и выявлении новых способов проектирования, содействующих успешной реализации его компетентностной модели.

Решение данных проблем может стать задачей дальнейшего исследования явления проектирования образовательного процесса в университете.

Литература

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения. // Новое в жизни, науке, технике. Серия «Педагогика и психология». - М.: Знание. 1987. - № 6. - 80 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог. техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей, Екатеринбург: Деловая книга, 1999. - 329 с.
3. Заир-Бек, Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дис... д-ра пед. наук / Е.С. Заир-Бек.— СПб.: РГПУ, 1995. —35 с.
4. Муравьева, Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: Монография / Под ред. М.М. Левиной. М.: Б,И. - 2002. - 200 с.
5. Подходы к разработке нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования / В.А. Богословский, С.Н. Гончаренко, Е.В. Караваева, Е.Н. Ковтун, Н.И. Максимов, В.Л. Петров. М.: МГУ, 2008. - 75 с.

6. Радионов, В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование / В.Е. Радионов. — СПб.: СПбГТУ, 1996. — 140 с.
7. Суртаева Н.Г. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя. Дис. д-ра пед. наук. М., 1995. - 390 с.
8. Тягунова, Ю.В. Понятие и явление проектирования образовательно-научного процесса университета // Вестник ЮУрГУ Серия «Образование. Педагогические науки». - Выпуск 15. - № 4 (263), Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2012. – С. 50-56.
9. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - С. 189.
10. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – Москва, 2002. - № 6. - С. 8-14

А.В. Сербулов
доктор экономических наук,
профессор, заведующий кафедрой «Менеджмент»
БГАРФ
ipem@bga.gazinter.net

Особенности формирования образовательных программ подготовки экономических и управленческих кадров для рыбохозяйственного комплекса региона

В статье дается описание места и роли рыбохозяйственного комплекса в социально-экономическом развитии России, обозначены задачи и перспективы развития этой важной отрасли народного хозяйства

Подчеркивается значимость подготовки кадров для предприятий рыбохозяйственного комплекса, как плавсостава, так и для береговых предприятий инфраструктуры

Определены профильные компетенции для специалистов в области экономики предприятий рыбохозяйственного комплекса

Ключевые слова: социально-экономическое развитие России; перспективы развития; профильные компетенции

Рыбохозяйственный комплекс (РХК) Калининградской области в стратегической перспективе имеет большие возможности для развития, что определено Федеральной целевой программой социально-экономического развития области как одной из четырех приоритетных отраслей в развитии экономики региона.

Калининградский РХК является самым молодым в России. Его нынешнее состояние оценивается как устойчивое, хотя начиная с 2005 г. в рыбной промышленности региона наблюдается спад, обусловленный отсутствием необходимого количества добывающих судов в районах промысла. Тем не менее, состояние отрасли по добыче рыбы и выпуску пищевой продукции экспертами считается стабильным: обеспечивается

ежегодное увеличение производства по вылову на 5-8%, по выпуску товарно-пищевой продукции – на 10-12%.

Реализацию задач по развитию рыбной отрасли региона осуществляет новое подразделение в структуре областного правительства – Агентство по рыболовству и развитию рыбохозяйственного комплекса региона.

Основной задачей нового агентства является разработка и реализация программы развития океанического и прибрежного рыболовства Калининградской области.

Определяя перспективы развития отрасли на долгосрочный период Росрыболовство опубликовало проект государственной программы «Развитие рыбохозяйственного комплекса на 2012-2020 гг.» [3]. В результате ее реализации Россия должна занять лидирующие позиции в мировом рыболовстве. В проекте приведена характеристика текущего состояния российской рыбной отрасли, сформулированы ее основные проблемы и дан прогноз развития.

В частности отмечается, что сегодня на предприятиях рыбохозяйственного комплекса России занято около 360 тыс. человек, в том числе плавсостав составляет около 110 тыс. человек (около 30%).

В рыбохозяйственном комплексе осуществляют хозяйственную деятельность более 5 тыс. организаций различных форм собственности.

К 2020 году численность занятых в отрасли составит 376 тыс. человек, производительность труда в сравнении с 2007 годом возрастет в 1,7 раза. Рост производительности труда будет обеспечен за счет развития качества рабочей силы и ее профессиональной мобильности, внедрения новых технологий производства, реализации проектов, направленных на развитие производственной инфраструктуры рыбохозяйственного комплекса.

При этом доля работающих в рыбодобывающем секторе составит 40%, в рыбообрабатывающем секторе - 23%, на предприятиях, занимающихся воспроизводством водных биоресурсов и товарным рыбоводством - 13,3%, в прочих обслуживающих секторах - 23,7%".

Такие стратегические установки определяют важнейшие задачи по трансформации всей системы подготовки кадров для предприятий РХК, формирование у специалистов отрасли новых профессиональных компетенций, основанных на внедрении инновационных подходов в образовательный процесс, ориентирующих выпускников на перманентную потребность в самообразовании и совершенствовании своих знаний.

Подготовка кадров для рыбохозяйственного комплекса России сегодня осуществляется в 7 образовательных учреждениях высшего и 10 образовательных учреждениях среднего профессионального образования.

На содержание рыбохозяйственных высших и средних учебных заведений страны государством выделяется более 2 миллиардов рублей, что составляет около 18% от общего финансирования Росрыболовства. По

сравнению с 2000 годом выпуск специалистов для рыбной отрасли увеличен вдвое.

В вопросах, связанных с подготовкой кадров для предприятий РХК, и в первую очередь плавсостава, существуют определенные специфические условия и требования, определяемые как национальными стандартами, так и международными конвенциями.

Общеизвестно, что и в России и за рубежом есть целый класс специалистов: летчиков, моряков, спасателей и др., успешность профессиональной деятельности которых во многом, а зачастую и в решающей степени, зависит от качества приобретенных ими в период обучения специфических компетенций, определяющих принципиальную их возможность работы в указанной сфере.

Все необходимые компетенции приобретаются выпускниками не только в период теоретического обучения, но и в процессе прохождения практик, а также получения рабочих специальностей.

Так, например, английский язык является, зачастую, единственным средством решения инженером-судоводителем оперативных задач в ходе заграничного плавания. По некоторым данным каждая 21-я проводка судов чревата аварией по причине проблем общения морских специалистов на неродном языке [1].

Подобные тенденции наблюдаются и в образовательных процессах подготовки специалистов для береговых предприятий, в том числе и не инженерных специальностей.

Анализ реализуемых в БГАРФ основных образовательных программ высшего профессионального образования по экономическому блоку направлений показывает, что наряду с базовыми дисциплинами государственного образовательного стандарта, где каждый предмет вузовского обучения играет определенную роль в решении поставленных перед высшей школой задач, существенное (если не более приоритетное) значение имеет вариативная часть. Именно в ней находят отражение те специфические для рыбохозяйственной отрасли знания, умения и навыки, которые должны приобрести выпускники, готовясь к трудоустройству на предприятия рыбодобычи, транспортировки, переработки и инфраструктурного обслуживания.

Рассмотрение деятельности предприятий рыбохозяйственного комплекса (РХК) требуется в неразрывной связи с технологическими, конструктивными особенностями эксплуатации основных фондов, с учетом обеспечения безопасности мореплавания.

Важной составляющей профессиональных компетенций экономистов и управленцев в РХК является знание теоретических и практических аспектов формирования и развития рынка рыбной продукции и морепродуктов, сложившейся международной договорной практики в морской деятельности,

особенностей формирования доходов и расходов судна как самостоятельной экономической единицы хозяйственной деятельности.

Отдельного внимания заслуживает блок учебных дисциплин, связанных с формированием знаний о сырьевой базе рыбной отрасли, типологии добывающих и транспортных судов, их конструктивных и эксплуатационных особенностей.

Одной из современных моделей организации экономики является хозяйственный кластер. Морехозяйственный кластер формируется на основе интеграционных связей в сфере разведки запасов, добычи, транспортировки и переработки рыбной продукции и других морепродуктов. Морехозяйственный кластер объединяет целый ряд видов экономической деятельности, среди которых: поиск и добыча рыбных ресурсов и морепродуктов, собственно морская перевозка, наземные интермодальные перевозки, грузовые операции, складирование и логистика, судостроение и судоремонт, агентирование, экспедирование грузов и т.д.

При этом в кластерные связи могут быть вовлечены не только рыбодобывающие и судоходные компании, но и ряд других структур [2]:

- предприятия родственных отраслей (рыбопереработка, тарное хозяйство, другие виды транспорта);
- производства, поддерживающие рыбодобычу и судоходство (порты, судоремонт и др.);
- сферы деятельности, обуславливающие факторы развития производства для предприятий РХК и морского транспорта (судостроение, круинг, наука и др.);
- сферы деятельности, обеспечивающие и координирующие спрос на продукцию и услуги предприятий РХК (агентирование, логистика и др.)

Государственным образовательным стандартом подготовки специалистов по направлению «Экономика» определены критерии и показатели сформированности профессиональной компетентности экономиста:

- концептуальный критерий - специальные знания будущих экономистов (знания по экономике, учету и аудиту, анализу хозяйственной и финансовой деятельности предприятия, контроля и ревизии, информационных систем);
- инструментальный критерий - способность овладеть основными профессиональными умениями и навыками (умение проводить экономические расчеты, вести финансовый учет на предприятии, анализировать хозяйственной и финансовой деятельности, проводить ревизию деятельности предприятия, умение использовать информационные технологии в работе экономиста);
- личностно-профессиональный критерий - наличие профессионально важных качеств экономиста (ответственность, объективность, профессионализм, внимательность, осторожность).

Однако, все вышеперечисленное требует от специалистов экономического профиля знания не только важнейших экономических законов, методов проведения аналитической работы, но и особенностей их проявления и использования в сфере будущей профессиональной деятельности. При этом, важное значение имеет понимание причинно-следственных связей между процессами глобализации рынка морской индустрии и необходимостью обеспечения национальных интересов и безопасности в этой важнейшей сфере экономики.

При реализации в Институте прикладной экономики и менеджмента БГАРФ основной образовательной программы по направлению «Экономика» предусматривается изучение студентами ряда профильных дисциплин, ориентированных на получение выпускниками необходимых профессиональных компетенций, позволяющих им успешно трудиться на предприятиях регионального рыбохозяйственного комплекса.

Изучение ряда самостоятельных дисциплин учебного плана, либо отдельных разделов рабочих программ дисциплин позволяет студентам получить целостную теоретическую базу и ряд практических навыков по таким важным направлениям, как:

- Формирование и развитие мирового рынка рыбодобычи, рыбопереработки и морского судоходства;
- Основы договорной практики в морском судоходстве;
- Судно как объект экономической деятельности на промысле и в морском судоходстве;
- Основы портовой, агентской и страховой деятельности;
- Экономические показатели деятельности промыслового и транспортного судна;
- Экономические аспекты деятельности судоходной компании;
- Правовые и финансово-экономические аспекты страхования ответственности за причинение вреда при осуществлении рыбодобычи и морских перевозок.

И еще один аспект, на котором бы хотелось остановиться особо, заключается в следующем. Общеизвестно, что скорость старения информации и знаний в современном обществе неизмеримо возрастает. Связано это в первую очередь с высоким динамизмом воспроизводства новых знаний, расширением возможностей и развитием информационных технологий, а также со значительной динамикой всех социально-экономических процессов. Особенно подвержены «устареванию» знания в области экономики и общественных наук.

В этих условиях система высшего образования поставлена перед необходимостью развития у студентов познавательной самостоятельности, поисковых умений на высоком уровне обобщения. Это возможно, если в период обучения в вузе, они ставятся в позицию активного субъекта

деятельности [1]. Но этого пока не наблюдается в системе высшего образования.

В традиционной системе подготовки специалистов студенты, как правило, не знают как конечных, так и промежуточных целей своей учебной деятельности, а потому не могут определить, насколько уровень их подготовки соответствует или не соответствует требованиям будущей профессии. Это сдерживает развитие у них устойчивой положительной мотивации на получение избранной профессии. Традиционно цели обучения студенты видят в сдаче экзаменов и зачетов, получении диплома о высшем образовании. Овладение системой профессиональной, общекультурной деятельностью, как специалиста и профессионала, стоят как бы на втором плане.

В образовательном процессе задача преподавателя высшей школы — способствовать познавательной активности студентов, сделать так, чтобы он сам учился, а не пассивно подчинялся требованиям преподавателя. Образовательное искусство преподавателя состоит в возбуждении у студентов потребности видеть, слышать, воспринимать и понимать их сообщения, следовать их советам и рекомендациям. Все это лишь начало пути к искомому результату в обучении студента, в развитии его профессиональных свойств личности субъекта деятельности, индивидуальности.

Целью обучения должно быть не приобретение знаний как набора фактов, теорий и т.д., а изменение личности обучающегося в результате самостоятельного учения. Задача образования - дать возможность развитию, саморазвитию личности, способствовать поиску студентом своей индивидуальности. В этой связи основной проблемой обучения в вузе является активизация и управление познавательной деятельностью студентов в целях развития у них элементов самостоятельности, самоуправления и самоконтроля.

Литература

1. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: Автореф. дис. докт. пед. наук: спец. 13.00.01 / Московский Государственный лингвистический университет, Москва, 2008. – 43 с.
2. Туркина Л.А., Белова Е.Г. Морское судоходство: основы деятельности: монография / Туркина Л.А., Белова Е.Г.-Ростов н/Д: Феникс, 2010.-274 с.
- 3.Электронный ресурс. Код доступа: <http://fish.gov.ru/lawbase/Documents/>

С.И. Брызгалова
доктор педагогических наук , профессор,
профессор кафедры образовательных
технологий ИСОТ БФУ им. И. Канта

Е.К. Артищева
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры естественно-научных
и математических дисциплин КПИ ФСБ РФ
artlena2010@mail.ru

Осуществление коррекции знаний студентов в системе самостоятельной работы

Освящена проблема организации самостоятельной работы студентов в аспекте коррекции знаний. Рассматриваются подходы к сущности самостоятельной работы как формы и средства обучения в высшей школе, ее виды и методическое обеспечение. Предлагается использование сборников тестов коррекции знаний для аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы с целью самодиагностики и самокоррекции знаний студентов

Ключевые слова: самостоятельная работа; коррекция знаний; дидактический тест; самоконтроль; самодиагностика

Ускоренная информатизация современного общества ведет к изменению содержания многих существующих и появлению новых профессий. Традиционная задача вузовского обучения - обеспечение будущего специалиста набором специфических знаний, умений и навыков – становится все менее и менее актуальной. Для образованного человека обладание информацией уходит на второй план, уступая место умению ориентироваться в информационных потоках, самостоятельно приобретать новые знания и корректировать имеющиеся, мобильно их использовать, самостоятельно диагностировать свой профессиональный уровень, непрерывно осваивать новые технологии. В связи с этим студент не может быть пассивным объектом обучения. В соответствии с новой образовательной парадигмой обучающийся становится субъектом и инициатором обучения, обладает высокой активностью и самостоятельностью. При этом в равной степени значимы как результаты, так и сам процесс обучения.

В ракурсе конкурентноспособности дипломированного специалиста на рынке труда в качестве результатов образования прежде всего рассматриваются компетенции, то есть способности индивида применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности. При компетентностном подходе особое

внимание уделяется самостоятельной работе студентов, традиционные цели которой трансформируются в цель самостоятельного формирования студентом комплекса общекультурных и профессиональных компетенций.

Работа в условиях современного ФГОС ВПО предполагает существенное сокращение аудиторной нагрузки студента в пользу увеличения объема его самостоятельной работы.

С одной стороны, подобная тенденция в образовании предоставляет студенту право в полной мере реализовать свой учебный потенциал – есть возможность много времени посвящать работе с литературой и сетевыми ресурсами, заниматься научными исследованиями, получать профессиональные навыки и таким образом формировать компетенции, с которыми он должен выпускаться.

С другой стороны, лишь отдельно взятые студенты способны это делать, остальных необходимо этому научить. Кроме того, несмотря на общепризнанную важность данного вида работы требования к самостоятельной работе студента, критерии и методы оценки ее результатов к настоящему моменту не сформулированы, контроль над использованием учебного времени, отведенного учебным планом на самостоятельную работу, практически не осуществляется. Очевидно, необходим пересмотр целей самостоятельной работы, ее видов и выработка соответствующего учебно-методического и информационного обеспечения, форм контроля по каждому ее виду.

Следует отметить, что в педагогике не сложилось единого подхода к определению термина «самостоятельная работа» и единого мнения об ее месте в учебном процессе вуза. Так, Н.Д. Никандров характеризует самостоятельную работу как специфический *вид учебно-познавательной деятельности* обучающихся, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им [8]. Р.А. Низамов определяет ее шире - как разнообразные *виды индивидуальной или групповой познавательной деятельности* обучающихся, осуществляемой ими как на аудиторных занятиях, так и во внеаудиторное время [7].

Некоторые дидакты, в частности П.И. Пидкасистый, рассматривают самостоятельную работу как *средство обучения*, являющееся важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельности обучающегося в процессе обучения [9]. Н.В. Кузьмина отмечает: «Существенным признаком самостоятельной работы является наличие внутренних побуждений и связанное с ними сознание смысла и цели работы. *Самостоятельная работа является конкретным проявлением самостоятельности ума*» [4]. А.Г. Молибог выделяет самостоятельную работу как *основу всякого образования*, а в системе высшего образования полагает все остальные формы учебной работы лишь вспомогательными [6]. Доказывая необходимость самостоятельной работы, И.Ф. Харламов подчеркивает, что как бы хорошо ни проводились занятия, на

уроках имеет место только концентрированное запоминание, и знания переводятся лишь в оперативную, кратковременную память.

Распредоточенное усвоение, при котором знания переводятся в долговременную память, требует организации домашней учебной работы [12]. М.В. Буланова-Топоркова предлагает придерживаться следующего варианта определения самостоятельной работы: «Самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [11] Б.Т. Лихачев полагает самостоятельную внеурочную работу учащихся по усвоению обязательной и свободно получаемой информации органичным элементом структуры процесса обучения [5]. Далее автор указывает, что самостоятельная внеурочная работа «способствует разрешению противоречий между ограниченностью содержания образования, консервативностью его форм и динамичным потоком свободной информации, подвижными формами ее передачи и усвоения» [5, с. 410].

Обобщая сказанное, можно констатировать, что самостоятельная работа представляет собой организованную преподавателем активную деятельность обучающихся, которая может иметь разнообразный характер, но должна быть направлена на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время, при этом присутствие преподавателя необязательно либо второстепенно.

Таковыми целями могут быть, например, поиск доступного для восприятия источника новых знаний, приобретение новых знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков. Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание как объект деятельности обучающегося, с другой – форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении задания, которое, в конечном счете, и приводит обучающегося либо к получению нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже имеющихся знаний и, следовательно, коррекции знаний [9].

В педагогической практике термин «самостоятельная работа» может иметь не только дидактическое толкование в аспекте «задание – деятельность», но и указание на форму организации деятельности в аудиторное или внеаудиторное время.

Итак, самостоятельная работа как *форма обучения* во внеаудиторное время имеет громадный коррекционный потенциал как по отношению к фактическим знаниям, так и к формированию познавательных умений.

Задача преподавателя заключается в том, чтобы студент мог постепенно отойти от внешнего контроля, научиться осуществлять самоконтроль, планировать результаты собственной работы и уметь

организовать работу других. Как *средство обучения* самостоятельная работа студента:

во-первых, в каждой конкретной ситуации усвоения соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

во-вторых, формирует у студента на каждом этапе его движения от незнания к знанию необходимый объем и уровень знаний, умений и навыков для решения определенного класса познавательных задач, осуществляет коррекцию имеющихся знаний и познавательных умений, переводит мыслительную деятельность на качественно новый, высший уровень;

в-третьих, вырабатывает у студента психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых задач, первоначально ставящихся преподавателем, а по мере обучения предполагающих полностью или частично самостоятельную постановку, планирование (самоорганизацию) работы и самоконтроль;

в-четвертых, является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью студента в процессе обучения.

Цель нашей работы – определить возможности самостоятельной работы и пути наиболее эффективного ее использования в плане коррекции знаний. Коррекцию знаний мы рассматриваем как совершенствование всех основных качеств знаний: полноты, глубины, гибкости, оперативности, свернутости и развернутости, конкретности и обобщенности, систематичности, осознанности, прочности.

На уровне отдельного учебного предмета восполнение пробелов в знаниях должно осуществляться как относительно целевого компонента его дидактической модели (например – математические знания), так и относительно комплекса вспомогательных знаний – межнаучных, логических, методологических, межпредметных, историко-научных, оценочных и других. Коррекция знаний предполагает также в качестве неотъемлемой части коррекцию познавательной деятельности студента [1].

Перечислим наиболее признанные в плане эффективности виды самостоятельной работы обучающихся.

1. Работа с книгой. В первую очередь, это работа с текстом и графическим материалом учебного пособия: запоминание основных учебных сведений, составление плана ответа по прочитанному тексту, конспектирование, поиск ответа на поставленные преподавателем вопросы, анализ, сравнение, обобщение и систематизация материала нескольких пунктов. При более уверенном владении методом предполагается работа с несколькими источниками, включая учебники, литературу научного плана, справочники и т.д., включая самостоятельный библиографический поиск.

2. Работа с компьютером. При различных модификациях названий частей данного метода (компьютерное тестирование, компьютерное

моделирование, компьютерный расчет, виртуальная консультация, работа с интерактивным учебником и т.д.) следует признать, что данный метод является естественным развитием метода работы с книгой в современном информационном обществе, а также включает возможности реализовать и другие традиционные виды самостоятельной работы. На наш взгляд наибольшую пользу может принести использование данного метода в совокупности с работой с книгой.

3. Упражнения. Сюда относят тренировочные, воспроизводящие упражнения по образцу, реконструктивные упражнения, составление различных задач и их решение, рецензирование ответов товарищей, взаимооценку и т.д.

4. Выполнение лабораторных работ. Учебный эксперимент здесь может осуществляться как с применением соответствующего оборудования, так и над компьютерной моделью.

5. Работа с тестами.

6. Проверочные самостоятельные работы.

7. Подготовка докладов и рефератов.

8. Техническое моделирование и конструирование.

9. Научно-исследовательская работа

10. Курсовое и дипломное проектирование

При обсуждении видов самостоятельной работы чаще всего предполагают, что таковая носит индивидуальный характер. Тем не менее, в литературе указывается на большую эффективность самостоятельной работы, если она организована в парах или при участии трех человек [11].

Усиление фактора мотивации и взаимной интеллектуальной активности при групповой самостоятельной работе достигается благодаря взаимоконтролю и взаимооценке. Совместная самостоятельная работа побуждает всех партнеров как к коррекции собственных знаний, так и знаний товарищей. При этом корректирующая работа преподавателя сводится до минимума, а в ряде случаев может и вообще не потребоваться.

Наиболее рационально практиковать работу в группах при выполнении лабораторных работ, подготовки докладов и рефератов, проведении научного исследования. В то же время также часто оправдывают себя проверочные самостоятельные работы в парном режиме и в малых группах как вид корректирующей диагностики на лекционных и практических занятиях, а также консультациях. Следует отметить, что при организации самостоятельной работы в группах (в том числе и парах) необходимо учитывать индивидуальные психологические особенности обучающихся, чтобы не снизить эффект от такой работы по сравнению с индивидуальной.

В частности, на этапе взаимодиагностики в неверно сформированных группах могут пострадать знания хорошо успевающих студентов. Разумеется, наибольшего успеха в такой работе возможно достичь лишь с помощью специалистов психологической службы вуза, интуиция педагога-

предметника может оказаться обманчивой. Игнорирование советов профессиональных психологов или нежелание таковых участвовать при решении организационных вопросов учебного процесса приводит с нашей точки зрения к потере целого ряда эффективных дидактических приемов.

Каждый из видов самостоятельных работ должен быть соотнесен с уровнем самостоятельной продуктивной деятельности студента, соответствовать их учебным возможностям и давать стимул к выходу на более высокий уровень. Принято выделять воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические и творческие работы.

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу опираются на копирующие действия обучающихся и необходимы для запоминания алгоритмов решения учебных задач, определений понятий, формулировок теорем, различных фактов и т.п.. Такие работы формируют фундамент самостоятельности студента. Коррекция знаний в ходе выполнения воспроизводящей самостоятельной работы происходит прежде всего за счет пополнения знаний. Выявление пробелов в знаниях на начальном этапе самостоятельности – функция преподавателя, по мере обучения должно перейти на уровень самоконтроля.

Самостоятельные работы *реконструктивно-вариативного* типа позволяют на основе имеющихся знаний и данной преподавателем (по мере развития навыков самостоятельности – товарищем, учебным пособием, электронным курсом) общей идеи найти самостоятельно конкретные способы решения задач применительно к условиям задания. Самостоятельные работы такого типа корректируют систематичность, осознанность, прочность знаний.

Эвристические самостоятельные работы опираются на продуктивную самостоятельную деятельность и формируют умения и навыки поиска ответа за пределами известного образца. При этом обучающийся сам проектирует ход решения задачи и доводит решение до логического конца. Знания, необходимые для решения задачи студент имеет, но применить их может не всегда. Эвристические работы корректируют все основные качества знаний и наиболее адекватны задаче коррекции глубины, гибкости и оперативности знаний, одновременно происходит и коррекция познавательной деятельности обучающегося.

Творческие самостоятельные работы являются высшим звеном системы самостоятельной деятельности. В системе самостоятельной работы они реализуются прежде всего в форме научной и рационализаторской деятельности студентов. Мы практиковали и более узкие творческие задания, которые воспринимались с интересом и, безусловно, корректировали знания их выполнявших.

Среди таковых – конкурс на лучшую шпаргалку, создание учебника для неуспевающего, разработка макетов плакатов и стендов, разработка презентаций для проведения учебных занятий и т.д.

Потребность в коррекции знаний за счет самостоятельной работы может возникнуть у студента только как результат адекватной самооценки своих знаний. Имеется эмпирическое подтверждение следующего факта - свыше половины старшеклассников и студентов полагают, что более верное суждение об успешности их учебной деятельности имеют не преподаватели, а они сами.

Интересен основной оценочный критерий качества своей учебной работы, а, следовательно, и знаний – это затраченный на освоение учебного предмета труд [3, с.18]. В конкретной ситуации опроса, таким образом, самооценка выражается, например, следующей фразой: «Я знаю данный материал, я его учил». Таким образом, возникает необходимость обучения студента самоконтролю знаний. Доказано [3], что формирование навыка самоконтроля возможно только в процессе поэтапного перехода от внешнего контроля преподавателем к взаимоконтролю обучающихся, а затем к самоконтролю. Данный процесс очень сложен для преподавателя в организационном плане и требует очень вдумчивого подбора дидактической базы.

Начиная с середины семидесятых годов, педагоги уделяли достаточное внимание вопросам повышения эффективности самостоятельной работы. Тогда в основном речь шла о самостоятельной работе на аудиторных занятиях с организационно-руководящей ролью преподавателя.

Современная образовательная ситуация предполагает более важным решение задачи самостоятельной коррекции знаний во внеаудиторное время. Возможным шагом в направлении решения этой задачи является введение спецкурса или изучение студентами доступного руководства по научной организации труда (НОТ). В вузах, которые вводили данные курсы, качество внеаудиторной самостоятельной работы непременно улучшалось [7, 10].

В то же время спецкурс обладает одним важнейшим недостатком, резко снижающим, по мнению студентов, его полезность, - оторванностью от содержания конкретных учебных дисциплин. Элементы знаний НОТ, перечисляемые преподавателями-предметниками на вводных лекциях, также часто воспринимаются как общие фразы в преддверии к настоящему обучению. Органичное введение НОТ в процесс преподавания отдельных предметов естественным образом позволило бы поднять уровень знаний обучающихся.

НОТ студента естественным образом связана с методическим обеспечением учебного процесса. В настоящее время наиболее известны следующие виды методического обеспечения внеаудиторной самостоятельной работы студентов: аннотация учебной дисциплины; учебная программа и методические рекомендации по изучению курса; программы экзаменов, в том числе государственных; программы прохождения практики в соответствии со специализацией; учебники, учебные пособия, курсы лекций и т.п.; лабораторные практикумы и сборники

задач; хрестоматии; рабочие тетради; case-study; различные сетевые курсы, электронные учебники и справочники; тесты для самоконтроля на бумажных и электронных носителях, в том числе через сеть Internet; руководства к написанию курсовой или дипломной работы. Комплексное использование перечисленных видов может вывести самостоятельную работу студента на принципиально новый уровень, но сориентироваться в выборе актуального обеспечения самостоятельной работы очень непростая задача.

Поэтому возникает потребность в дидактических пособиях нового типа для организации коррекции знаний студентов в период внеаудиторной самостоятельной работы, особенно для студентов младших курсов.

Такие пособия должны содержать, с одной стороны, учебные задания, с другой стороны, активизировать формы проявления учебной деятельности, формировать навыки самоорганизации и самоконтроля, корректировать самооценку. В 90-е годы во Владивостоке было проведено исследование дидактических основ обучения студентов самоконтролю. Было доказано [3], что введение самоконтроля в процесс изучения какой-либо дисциплины предполагает отбор содержания и специальной организации учебного материала и разработана экспериментальная система обучения иностранным языкам с применением программированных пособий и ЭВМ. Автор программы выдвинул тезис, что специфика организации материала для самостоятельной работы может сильно отличаться для разных учебных предметов. С нашей точки зрения, для математики и ряда технических дисциплин такими пособиями могут стать сборники тестов коррекции знаний [1, 2].

Тест коррекции знаний является частным случаем дидактического теста и рассматривается нами двояким образом как метод и средство диагностики результатов обучения, позволяющие в ходе применения наиболее полным образом осуществлять коррекцию знаний студентов [1]. При этом работа обучающихся с тестами коррекции знаний в период внеаудиторной самостоятельной работы позволяет также осуществлять и самоконтроль деятельности.

Тест коррекции знаний, предлагаемый студенту для самостоятельной работы представляет собой блок тестовых заданий, сформированный соответственно дидактическим целям работы и учитывающий не только фактически проверяемые знания, но и, что самое главное, индивидуальные особенности каждого обучающегося, выявленные в ходе применения дидактических и психологических методик. Важное свойство теста – его адресность, то есть преподаватель должен предложить студенту именно тот тип теста, который максимально реализует обучающую и корректирующую функции диагностики [1].

Сборники тестов коррекции знаний, над созданием которых мы работаем, содержат ориентировочные тесты, которые дорабатываются преподавателем при индивидуальной работе с проблемными студентами.

В то же время студенты, подвергая свои знания и психологические особенности самоанализу, могут использовать данные сборники для самостоятельной работы и при затруднениях в усвоении материала темы обратиться за консультацией к преподавателю. Типовой сборник составляется нами в соответствии с тематическим планом дисциплины. По содержанию он сориентирован на определенный учебник или учебное пособие. Мы принимаем за основу разработанные нашими преподавателями адаптированные к программе учебные пособия.

При отсутствии подходящей учебной литературы сборник тестов коррекции знаний может быть дополнен лекционным курсом и практикумом в качестве дополнительных глав. Тесты повышенного уровня сложности предполагают использование нескольких учебных источников информации. Оценка выполнения теста (это может быть оценка преподавателя, но в рамках самостоятельной работы чаще всего самооценка или оценка товарища) выставляется по десятибалльной шкале.

Сборник содержит тесты ко всем занятиям конкретной темы курса в трех уровнях сложности – А (4,5 – 6,0 баллов, удовлетворительный уровень знаний) – самостоятельные работы в зависимости от степени использования указаний репродуктивного или реконструктивно-вариативного типа, В (6,5 – 8,0 баллов, хороший уровень знаний) – самостоятельные работы реконструктивно-вариативного типа, С (8,5 – 10 баллов, отличный уровень знаний) – самостоятельные работы эвристического типа. Дополнительно в каждый уровень могут быть введены тесты, учитывающие различные типы мышления. Для реализации идеи коррекции знаний предлагаются разные уровни поддержки студента – формальные и образные (с элементами схем) указания, опорные конспекты, включенные в сборник, тесты работы с книгой.

Работа с первым таким сборником [2] на кафедре естественнонаучных и математических дисциплин КПИ ФСБ России (далее КПИ) осуществляется в течение четырех последних лет. Он был издан для обеспечения индивидуализации обучения в плане коррекции знаний тяжело усваиваемого раздела высшей математики – рядов.

На примере этого сборника также проводилась экспериментальная проверка предположений об эффективности применения сборников такого типа. Наиболее высоких результатов в текущем усвоении материала и тестировании остаточных знаний через определенный промежуток времени (полгода) удалось достичь при применении сборника на лекционных, практических, консультационных занятиях и в период самоподготовки курсантов КПИ с дополнительным использованием компьютерных презентаций теоретического материала.

Традиционная подача лекционного материала и отсутствие использования электронных ресурсов в период самоподготовки незначительно снижали результаты. При сравнении результатов контрольных

работ по теме «Числовые и степенные ряды» в группах со сходным средним рейтингом, набранным до изучения темы, пришли к результату: курсанты, использовавшие сборник только в период самостоятельной подготовки и на консультациях, имели лучшие результаты, чем курсанты, использовавшие сборник только в период аудиторных занятий. Таким образом, эффективность использования дидактических пособий рассматриваемого типа подтверждается.

Организация самостоятельной работы по таким сборникам тестов коррекции знаний проходит все необходимые фазы подготовки специалиста из обучающегося: организация работы и контроль преподавателем (лекции), организация работы преподавателем и контроль на уровнях «преподаватель», «взаимоконтроль», «самоконтроль» (практические занятия), организация работы на уровнях «преподаватель», «взаимоорганизация», «самоорганизация» и переход контроля на уровни «взаимоконтроль», «самоконтроль», где преподаватель выступает как равноправный участник контроля (консультация) и, наконец, самоорганизация работы с выходом на самоконтроль или взаимоконтроль (внеаудиторная самостоятельная работа) [1].

Мы полагаем, что тесты коррекции знаний могут стать центральным звеном при осуществлении коррекции знаний в системе самостоятельной работы студента.

Литература

1. Артищева Е.К. Роль и место тестов коррекции знаний в системе методов педагогической диагностики // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. Калининград: Изд-во РГУ им. И.Канта, 2009. Вып.11. С. 67 – 74
2. Артищева Е.К., Коваленко С.Н. Тесты коррекции знаний по математике. Числовые и степенные ряды: Методические указания. Для курсантов радиотехнических специальностей. - Калининград: КПИ ФСБ России, 2008. – 58 с
3. Бочарова Е.П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний. Автореф. дис. д.п.н. - СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 1996. - 40 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 130 с.
5. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. - М.: Юрайт, 2000.- 523 с.
6. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1971. – 210 с.
7. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: КГУ, 1975. – 162 с.
8. Никандров Н.Д. Современная высшая школа капиталистических стран. – М.: Высшая школа, 1978. – 211 с.
9. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого. - М.: Роспедагенство, 1995.- 638 с.
10. Педагогика высшей школы / Под ред. Н.М. Пейсахова. – Казань: КГУ, 1985. – 192 с.
11. Педагогика и психология высшей школы. / Под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-на Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
12. Харламов И.Ф. Педагогика: учебное пособие. – М.: Гардарики, 1999. – 519 с.

И.Ф. Сюбарева
доктор педагогических наук,
кандидат юридических наук
профессор кафедры предпринимательского права
юридического института БФУ им. И. Канта,
SiubIF40863@rambler.ru

Понятие традиции в контексте междисциплинарного подхода

Исследован феномен традиции с позиции его происхождения, последовательно рассмотрены основные подходы к пониманию и определению традиций в логике междисциплинарно связанных с педагогикой научных дисциплин, представлен обобщенный выход на педагогические традиции.

Ключевые слова: традиции; педагогические традиции; историко-педагогические традиции; образование

В Толковом словаре В.И. Даля традиция определяется в соответствии с ее первоначальным латинским смыслом: «все, что устно перешло от одного поколения на другое» [5, с. 819]. Расширенно данное понятие трактуется в «Словаре русского языка»: «Исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение обычаи, нормы поведения, взгляды, вкусы и т.п.; установившийся порядок, неписанный закон в поведении, в быту; обычай, обыкновение» [12, с. 396]. Тождественное определение представлено в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: под традицией понимается все, «то, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений (напр., идеи, взгляды, вкусы, образ действий, обычай)» [9, с. 805].

В научном знании традиции определяются как «механизм накопления, сохранения и трансляции научного опыта, специфических норм и ценностей науки, образцов постановки и решения проблем» [8, с. 88]. Традиции в науке многообразны и имеют место «в методах исследования, в научных подходах, системах измерений, языке науки – знаках, обозначениях и, конечно, в самой организации научной деятельности, способах общения ученых, в навыках работы и т.д.» [10, с. 182].

В источниках по различным отраслям знания представлены многочисленные научные школы, учения, концепции, теории, которые для конкретной науки являются традиционными. Многообразны основания типологии и классификации традиций: их классифицируют по целям, объему, структуре, предмету, методу, теориям и другим основаниям.

Изучение научных традиций осуществлялось и осуществляется многими зарубежными и отечественными учеными (Дж. Бернал, А.Ф. Зотов, В.М. Каиров, И.Т. Касавин, Т. Кун, В.Д. Плахов, М. Полани, К. Поппер, И.В. Суханов, Дж. Холтон, Е. Шацкий и др.). Рассматривая особенности научных традиций, В.Д. Плахов пояснял: «Подлинная наука имеет дело преимущественно с интенсивными структурными преобразованиями и соответственно динамичными традициями. И там, где ведущее положение занимают статичные традиции, научное развитие по существу заканчивается и возникают научные догмы» [10, с. 187]. Роль традиций в развитии науки велика: в них воплощается фундаментальный закон преемственности научного знания.

Данный феномен может быть исследован на стыке философии, политологии, социологии, истории, культурологии, этики, педагогики, психологии, права и других наук. Так, традиция – это важная философская категория, общее определение которой раскрывается в философском энциклопедическом словаре: «Традиция (от лат. *Traditio* – передача) – передача духовных ценностей от поколения к поколению; на традиции основана культурная жизнь. Традицией называется также то, что передают; в то же время все, что на традиции основано, называют традиционным» [16, с. 459].

Философское осмысление традиции волновало философов с давних времен. Мыслители древности еще не выделяли категорию традиции, тем не менее, в Древнем Китае это учение занимало особое место в системе Конфуция (учение ли – этикет), в Древнегреческой философии заключалось в понятии этоса (нрав, обычай). В Древнем Риме подход к понятию изменился, обычай стал рассматриваться не столько в философском плане, сколько в литературно-историческом и этнографическом. Такой подход утвердился на долгое время и являлся характерным для творчества таких мыслителей как М. Монтень, Д. Локк, Ш. Монтескье, К. Гельвеций и др.

Научные споры о сущности и природе традиций не замолкали на протяжении столетий, то затухая, то разгораясь с новой силой в различные исторические периоды и увлекая за собой самых разных мыслителей и специалистов. Постепенно сформировалось учение о традиции – традициеведение. Появились различные научные школы, направления, течения этого учения.

Определенное время понятие традиции являлось синонимом чего-то устаревшего, отжившего и заслуживающего отвержения. Такое понимание приводило к ситуациям, когда каждое новое поколение начинало свое развитие с отказа от традиций и достижений прошлого. Так, советская идеология боролась с традициями дореволюционной России, посткоммунистическая культура отрицала традиции советского общества. Несостоятельность этой точки зрения была доказана практикой и становилась очевидной.

Традиции стали рассматриваться как обязательный элемент развития общества. Их разностороннему исследованию посвящены труды многих ученых. В работах отмечается, что следование традиции предполагает не механическое подражание прошлому, а поиск творческого отношения и совершенствования.

В советский период истории России наблюдается усиление интереса к понятию традиций, которые оценивались с позиций марксистско-ленинской идеологии. В этот период были опубликованы и получили признание монографии, статьи, диссертации, в которых авторы с разных точек зрения интерпретируют сложный феномен традиции (Э.Г. Абрамян, Л.М. Карапетян, М.Т. Иовчук, В.М. Каиров, И.Т. Касавин, Н.М. Закович, Н.С. Злобин, Э.И. Лисавцев, В.А. Малинин, Э.С. Маркарян, И.С. Нарский, А.И. Новиков, В.Д. Плахов, Н.С. Сарсенбаев, А.Г. Спиркин, И.В. Суханов, Д.М. Угринович, А.К. Уледов, Е. Шацкий и др.). В работах этих ученых определяются понятия традиции, обычая, обряда, раскрываются закономерности их возникновения и развития, рассматривается роль в общественной жизни.

В постсоветский период усиливается интерес к традиции, которая стала рассматриваться как элемент системы функционирования социума, гарантия социальной устойчивости, стабильности и прогрессивного развития общества (С.С. Аверинцев, А.А. Батура, М.В. Захарченко, И.С. Сакович, В.А. Федотов и др.). В исследованиях этих и других ученых рассматриваются вопросы преемственности наследия и прогресса (В.В. Аверьянов), глобального и национального, взаимодействие традиций и новаций (С.Ю. Калайков, С.И. Реджепова), роль традиций в этнокультуре (Р.М. Абакарова, А.Г. Степанов), нравственные традиции этноса как социокультурное явление (В.А. Федотов), представлены духовно-нравственные традиции российского общества как доминантный фактор формирования личности (В.В. Аленко), антропологические традиции в отечественной философии образования (Н.В. Крылова).

Современная научная мысль все полнее раскрывает понятие традиции, шире исследует ее сложную природу и изменчивую сущность. В понимании А.А. Батуры: «традиция – неотъемлемый атрибут общества; она реально существует; однонаправлено выражена во времени; представляет собой форму адаптации человеческого сообщества к окружающей среде; имеет непрерывный относительно устойчивый, инерционный характер, в то же время потенциально динамична, обнаруживает способность к существенной перестройке; имеет избирательный характер; передается способами, отличными от генетического: вербальными, письменными, путем преемственности; включает в себя объекты социокультурного наследования (материальные и духовные ценности); в качестве традиций выступают определенные культурные образцы, институты, нормы, ценности, идеи, стили» [2, с. 6].

В исследовании А.Г. Степанова представлено авторское определение традиции, которое «подразумевает совокупность отношений и результатов духовного и материального производства прошлых исторических эпох, критически осваиваемых, развиваемых и используемых в соответствии с конкретно-историческими задачами современности» [13, с. 14]. По мнению ученого, в обществе «всегда будут существовать традиции, в которых аккумулирован опыт ушедших поколений, вместе с тем в настоящем происходит рождение новых традиций, представляющих собой концентрированную квинтэссенцию опыта, сегодняшнего дня, опыта, из которого будут черпать информацию грядущие поколения» [13, с. 4-15].

Анализ философских представлений о традиции показывает, что:

- проблема традиции является одной из центральных в философии на протяжении длительного периода времени, но не имеет однозначного определения;

- в философских толкованиях наблюдается тенденция расширения объема понятия традиции;

- в философии традиции определяются прежде всего, как отношения, опыт предшествующих поколений, духовные и материальные ценности, которые передаются от поколения к поколению;

- в различных философских толкованиях границы понятия традиции соприкасаются с философским полем таких понятий и явлений как обычай, ценности, наследие.

Учение о традициях активно развивается и будет активно развиваться в соответствии с возникающими новыми концепциями, школами и направлениями. Ученые подчеркивают, что роль традиций в жизни общества постоянно растет. Так, З.Г. Нигматов пишет: «С историческим развитием общества обычаи и традиции складывались в могучий инструмент регулирования человеческих отношений, составляющих важную часть окружающей человека социальной среды и культуры, становились самостоятельной и активной движущей силой развития общества на определенном этапе по отношению к новым поколениям» [7, с. 27].

Остановимся на некоторых специфических особенностях социологического видения традиций. В трудах Э. Дюркгейма, К. Леви-Стросса изложена трактовка традиции как определенной модели социального взаимодействия. С позиции эволюционистского подхода (традиция как устойчивая форма коллективного сознания) рассматриваются традиции в работах У. Бэдждота, У. Самнера, Дж. Фрезера. Г. Спенсер определял традиции через опыт человеческой жизни, который имеет большое значение в нравственном совершенствовании человека. Традиция представлена в учении М. Вебера как определенный стереотип поведения [4, с. 66]. По мнению ученого, традиции требуют не слепого повторения, а творческого отношения и рефлексии.

Своеобразен подход к феномену традиции выдающегося американского социолога Т. Парсонса. Ученый представляет общество как организованную систему, состоящую из сложных и разветвленных подсистем, которые состоят из социальных институтов. Ученый выделяет несколько подсистем: экономика, политика, нормативная подсистема, культура.

Социальные институты соответствуют государственным учреждениям и институтам гражданского общества. Человек, включаясь в любой социальный институт, ведет себя в соответствии с заданными правилами. Роль традиций при этом велика: являясь социальным институтом, они вовлекают каждого индивида в деятельность общества.

Представители культуроведческой социологии (К. Клакхон, А. Кребер) рассматривают традиции в самых разных аспектах социальной культуры, исследуют роль традиций в человеческой культуре. Традиции помогают решать важные проблемы сохранения особенностей различных народов, их самобытности и, в свою очередь, являются регуляторами их жизнедеятельности.

Представители социально-психологического направления (Э. Дюркгейм) рассматривали традиции и обычаи как коллективные привычки, независимые формы группового сознания. Развитие коллектива возможно при постоянной актуализации социального опыта. В достижении этой цели огромную роль играет ритуал, воспроизводящая функция которого направлена на поддержание и обновление традиций, норм, ценностей.

Особое место занимает традиция в социологии культуры (П. Сорокин, М. Хоркхаймер, Т. Адорно, Г. Маркузе, Ю. Хабермас). В исследованиях этих ученых акцентируется внимание на том, что традиции выступают хранителями социальной (коллективной) памяти. Принципы организации этой памяти, отбор и объем информации, а также другие параметры определяются конкретно-исторически и претерпевают существенные изменения во времени.

Итак, в социологии имеют место различные подходы к пониманию понятия традиции. Традиции связываются с многообразными общественными феноменами.

В исследованиях по политологии довольно основательно категория традиции представлена С.С. Судаковым. Автор исследовал политические традиции в различных политических теориях, а также раскрыл сущностные особенности, свойства, функции, специфику генезиса политических традиций. В исследовании отмечается: «Политические традиции являются отражением рационально осмысленного политического опыта и обретают идентичность в рефлексивности нового. Они имеют социальную конституцию и отражают опыт общественной жизни. Хотя их воздействие не всегда носит явный характер, они всегда отвечают на актуальные вызовы современности» [15, с. 50-51].

Интерес представляет классификация традиций, разработанная С.С. Судаковым. Рассматривая сущность традиции в соответствии с определением из энциклопедии Британика («Традиция – общественно опосредованное, исторически переданное или также сознательно совершаемое восприятие и воспроизведение знания, жизненных форм, нравов, обычаев, условностей и несущих их учреждений (институтов) и средств сообщения» [16, с. 585], ученый подразделяет традиции на семь групп:

1 группа – нормативное понятие (норма, установка, задающая определенную программу действий, поведения);

2 группа – механизм социализации индивидов, установление между ними социальных связей;

3 группа – исторически складывающиеся общественные отношения, имеющие регуляционный характер;

4 группа – информационная характеристика развития общества;

5 группа – всеобщий, универсальный механизм, неотъемлемая характеристика любой области общественной жизни;

6 группа – продукт ценностного развития общества;

7 группа – как конкуренция «старого» и «нового» [15, с. 13-15].

В исследовании представлена дифференциация политических традиций:

- по способу образования (институциональные и неинституциональные);

- по периоду функционирования (исторические, актуальные, реакционные);

- по способу осуществления и организации политической власти и управления (демократические, антидемократические);

- по степени универсальности (наднациональные, национальные, региональные, локальные).

Автор добавляет, что возможно разделение политических традиций: по их носителю; по классовой принадлежности; по участкам приложения традиции к внутренней и внешней политике.

В этой связи автором отмечается, что «любая классификация относительна и условна.., так как нельзя установить жесткие рамки и ограничения между отдельными группами традиций. Многогранность политических традиций затрудняет выбор одного единственного основания классификации» [15, с. 16].

Традиция является ключевым понятием культурологии (А.Н. Быстрова, П.С. Гуревич, Ю.Н. Емельянов, Б.С. Ерасов, С.Н. Иконникова, А.И. Кравченко, Э.С. Маркарян, А.Н. Маркова, В.И. Полищук, В.Н. Розин, В.Н. Сагатовский, С.И. Самыгин, Е.М. Скворцова, Э.В. Соколов, Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко и др.). Освещая особенности культуры различных стран и народов, ученые обращаются к глубинным факторам и истокам – устойчивым традициям, свойственным истории народа.

Традиции связаны со спецификой экономической деятельности, с общественной мыслью, правовой культурой граждан, идеологией, духовной

жизнью общества. Учеными делается анализ механизмов социального наследования и преемственности, обуславливающих сохранение и трансляцию своего достояния. Важную роль в этом процессе играют традиции.

В исследованиях по культурологии традиции представлены как «передача и сохранение социального и культурного опыта от поколения к поколению» [11, с. 53]; как «социальное и культурное наследие» [14, с. 94].

Ученые единодушны во мнении, что традиции не только присутствуют во всех социальных и культурных системах, но и являются необходимым условием их существования. Традиции связаны со спецификой экономической деятельности, с общественной мыслью, правовой культурой граждан, идеологией, духовной жизнью общества.

Учеными делается анализ механизмов социального наследования и преемственности, обуславливающих сохранение и трансляцию своего достояния, важную роль в котором играют традиции.

Традиции исследуются и в психологии, которая трактует традиции как: «Любой социальный обычай или убеждение или согласованный набор таких обычаев и убеждений, который передается из поколения в поколение» [3, с. 560]. В исследованиях по психологии исследуется традиционный набор поведенческих стереотипов и мотиваций, посредством которого осуществляется социальная коммуникация.

Так, немецкий психолог Ш. Эйзенштадт определяет традиции через нормы поведения, модель социального строя и совокупность кодов. Э.А. Баллер рассматривал традиции как формы поведения («под традицией мы понимаем исторически сложившиеся формы поведения людей решительно во всех областях общественной жизни» [1, с. 154].

В педагогической литературе понятие традиции используется в нескольких значениях: как общее, широкое понятие; ряд педагогических явлений; синоним понятия «ритуал»; ценный педагогический опыт; правило, норма поведения. Развитие педагогических традиций представляет собой определенный процесс от прошлого к настоящему, от настоящего к будущему.

Собирательное понятие традиции представлено в педагогическом словаре, где под понятием традиций понимается «система предельно общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в теоретической (мыслительной) и практической воспитательно-образовательной деятельности каждого поколения определенных, заданных социокультурными детерминантами, рамок ее реализации, содержательное наполнение которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации» [6, с. 151].

В работах классиков отечественной педагогики (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий) традиции рассматриваются как важное средство воспитания подрастающего

поколения. А.С. Макаренко использует термин традиции, не определяя его. К.Д. Ушинский использовал термин «исторические традиции в воспитании».

По мнению педагога, формировать характер и направление воспитания необходимо в соответствии со своими национальными традициями. Заслуженой классиков отечественной педагогики является то, что ими были выдвинуты прогрессивные идеи по вопросам использования народных традиций в воспитательной деятельности, а также разработаны научные основы использования традиций в педагогическом опыте. Эти идеи были положены в основу российского образования.

Виды традиций зависят от конкретных исторических условий, социально-экономических факторов. В процессе исторического развития рождаются и закрепляются определенные формы организации образования в государстве, которые становятся традиционными, определенное отношение к образованию разных сословий, опять-таки традиционное, определенная направленность линии развития образования, которые закрепляются как традиции.

Конкретно все эти традиции можно обозначить как историко-педагогические традиции. Историко-педагогические традиции - традиции, имеющие глубокие исторические корни, особое значение в общем историко-педагогическом процессе, в практике обучения и воспитания. Каждое время вносит свой смысл, свои коррективы в традиции, расставляя акценты, соответствующие духу времени, атмосфере общественной жизни.

Существование традиций как педагогических феноменов является следствием процесса развития образования. Педагогический процесс может быть рассмотрен как смена педагогических традиций. Успешность становления историко-педагогических традиций может выступать критерием успешности самого историко-педагогического процесса.

Обобщенный выход на традиции может быть выражен в характеристике по трем существенным признакам:

- традиции как ценностное отношение к тем или другим жизненным феноменам;
- традиции как сложившиеся формы, способы организации жизнедеятельности в определенном пространстве жизни, в том числе и социально-историческом пространстве;
- традиции как требования тех или иных значимых структур (государственных, общественных, национальных) к организации жизнедеятельности человека, особенностям его существования в обществе.

В заключении необходимо добавить, что традиции – это, прежде всего, результат отбора того, что выдержало испытание временем. Традиции – это информация к размышлению, материал для извлечения уроков.

Конструктивный подход к переосмыслению традиций, поиск в традициях положительного открывает перспективу для решения многих вопросов современности.

Традиции являются основой, фундаментом преемственных связей, сложившихся и существующих в педагогике. Именно они транслирует во времени педагогические ценности, представления о сущности педагогического процесса, средствах и механизмах реализации педагогической цели, обеспечивая тем самым целостность историко-педагогического процесса. Через призму традиций можно моделировать опыт прошлого, оценивать его в контексте актуальных проблем, находить в истории конструктивные подходы к решению современных задач.

Литература

1. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. М.: Наука, 1969. 294 с.
2. Батура А.А. Традиция как философско-культурологическая категория и её социально-адаптационные функции: дисс. ...канд. философ. наук. Краснодар, 2002.
3. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Т.2 (П-Я): Пер. с англ. М., 2000. 560 с.
4. Вебер М. Избранные произведения: Пер. с нем. / Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова. М.: Прогресс, 1990. 804 с.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. 1-4. Т. 4: С-V. М., 1994. 864 с.
6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студентов высш. и сред. учеб. заведений. - М.: Изд-во «Академия», 2000. 176 с.
7. Нигматов З.Г. Гуманистические традиции народной педагогики и воспитательный процесс. Казань: ИССО РАО, 1998. 130 с.
8. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, заместители предс.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семичин, уч. секр. А.П. Огурцов. М., 2001. 605.
9. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов/ Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23-е изд., испр. М., 1990. 917 с.
10. Плахов В.Д. Традиции и общество: Опыт философско-социологического исследования. М., 1982. 220 с.
11. Полищук В.И. Культурология: Учебное пособие. М., 1998. 446 с.
12. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М., 1981-1984. Т. 4. С-Я. 1984, 794 с.
13. Степанов А.Г. Традиции коллективизма чувашского народа как социокультурный феномен: дис. ...канд. философ. наук. Чебоксары, 2003. 146 с.
14. Столяренко Л.Д., Столяренко В.Е., Самыгин С.И. Культурология: Учебное пособие. М., 2004. 352 с.
15. Судаков С.С. Понятие традиции в современном американском либерализме: дис. ...канд. полит. наук. М., 2004. 166 с.
16. Философский энциклопедический словарь. М., 1997. 576 с.
17. Britanika. Oxford. 1985.

П.Б. Торопов
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры общей психологии
БФУ им. И. Канта
toropov.pavel@gmail.com

Анализ проблемы управления социально-правовой активностью учащейся молодежи

Рассматриваются: социальная значимость управления социально-правовой активностью учащейся молодежи, проблемы управления этим процессом и некоторые результаты исследования социально-правовой активности студентов вуза.

Ключевые слова: образовательный процесс вуза; социально-правовая активность студентов; проблемы управления и перспективы исследований

В обстановке серьезных социально-экономических преобразований, которые продолжаются в государстве и сочетаются с кризисными явлениями в современном мире, все большую социальную значимость приобретает правовое воспитание молодежи. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» основными задачами воспитания назывались: формирование у студенческой молодежи гражданской ответственности и правового самосознания, духовной культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Несмотря на реализацию Концепции и существование среди курсов общеобразовательной школе таких уроков как «Основы государства и права», «История религии» и «Основы православной культуры», «Основы безопасности жизнедеятельности», проведение широкой воспитательной работой классными руководителями, уровень осознанности правовых норм у подростков недостаточно высок.

Особенно ярко это проявилось в событиях лета 2012 года, когда демонстрации и митинги в крупных городах России привели в смятение общественность («Марши миллионов», «Новое голосование», акции ФНПР и пр.). Среди участников санкционированных и несанкционированных митингов преобладали подростки и юноши от 16 до 25 лет.

Активно выражая свое мнение, участники явно превышали необходимые нормы и положения закона, игнорируя и противодействуя правовым действиям сотрудников сил правопорядка.

Результаты опросов студенческой молодежи, проведенное нами среди студентов вузов г. Калининграда, показали, что значительная часть студентов мотивирована на активное выражение собственного мнения и готовы принять участие в активном его выражении, при определенных условиях.

В данной статье мы не ставили целью исследовать мотивацию такого движения, его обоснованность (что часто совершенно не свойственно молодежи, находящейся в группах), однако в своих исследованиях обращаем внимание на саму активность студентов и необходимость ее организации и управления ею.

Задача управления социально-правовой активностью (СПА) студентов вуза - будущих специалистов - является не только важной с точки зрения их места в строительстве правового государства в ближайшие 10-20 лет (время их трудовой и социальной активности), но и в стабильности и управляемости ситуацией в обществе в ближайшие 3-5 лет (сроке их обучения).

Следует помнить слова Сэмюэля Хантингтона «...средний класс - средоточие оппозиции в городе; интеллигенция - самая активная оппозиционная группа внутри среднего класса; наконец, студенты - это самые сплоченные и эффективные революционеры в составе интеллигенции». [4; 103]

И.А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью [1]

Можно напомнить, что роль студенчества в революционных ситуациях в начале прошлого века не отрицалась ни при существовании СССР, ни после его распада [2]

Таким образом, повышение социально-правовой активности в обществе диктует необходимость системного, научно-теоретического осмысления как самого феномена социально-правовой активности, так и процесса управления ее проявлениями в учреждениях образования.

Изучение нормативных документов, регламентирующих воспитательную деятельность в государственных учреждениях высшего профессионального образования, свидетельствует о том, что в них не находят отражения на должном уровне требования со стороны государства к содержанию и технологиям правового воспитания студенческой молодежи, не разрабатываются системы развития и управления социально-правовой активностью студентов вуза, отсутствует система исследования такой активности и критериальной оценки эффективности процесса управления правовой активностью будущих специалистов.

На наш взгляд, крайне необходима научно обоснованная концепция управления социально-правовой активностью студентов вуза, разработка которой позволяет выстраивать систему управления (соуправления), способную обеспечить эффективное функционирование воспитательной системы, а значит, обеспечить достижение ее цели – формирование личности не только специалиста, но и активного строителя правового государства.

В настоящее время в науке накоплен значительный потенциал для разработки сложных и многогранных проблем воспитания студенческой молодежи.

В работах В.А. Караковского, Ю.А. Конаржевского, Г.Б. Корнетова, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, В.А. Слостёнина и др.) дается определение понятию «управление» применительно к воспитанию, рассматривается воспитательная система как объект научного управления. Специфика управления образованием раскрыта в исследованиях Ю.В. Васильева, Ю.А. Конаржевского, В.С. Лазарева, В.С. Леднева, А.А. Орлова, И.М. Поташника и др.

Вместе с тем следует констатировать, что в литературе не получили необходимого отражения такие проблемы, как управление социально-правовой активности студентов вуза, технология управления, критерии и показатели эффективности управления.

Анализ литературы и личный опыт работы со студентами, включающий проведения серии массовых опросов в 2007 – 2010 годах, позволили выявить ряд существенных противоречий, которые проявляются:

- на методологическом уровне: между национальными интересами в воспроизводстве кадров, ориентированными не только на стратегические цели научно-технического, экономического возрождения страны, но и на социальную стабильность в обществе, сочетающуюся с высокой активностью граждан в использовании, защите и расширении собственных прав, с одной стороны и недостаточной готовностью образовательной системы вуза обеспечить данный социальный запрос, с другой;

- на теоретическом уровне: между потребностью педагогической науки в осмыслении новых направлений воспитательного процесса и недостаточной их теоретической разработанностью применительно к условиям учреждения профессионального образования;

- на организационном уровне: между отсутствием концепции и методов управления социально-правовой активностью студентов вуза, как элемента системы воспитательной работы и актуальной потребностью в обеспечении эффективного функционирования этой системы;

- на практическом уровне: между сложившимся в вузах опытом управления в сфере воспитания студентов и необходимостью его реализации в новых условиях, в управлении социально-правовой активностью молодежи.

Для более подробного изучения ситуации и проблем управления социально-правовой активностью молодежи на уровне вуза нами в 2011 году было проведено исследование более 200 студентов старших (3-5) курсов вузов г. Калининграда и 43 преподавателей.

Опрос представителей этих двух групп помог выявить проблемы двух основных сторон образовательного процесса в вузе.

Для исследования применялся метод анонимного группового (а для преподавателей индивидуального) анкетирования. Некоторые результаты этого исследования представлены ниже.

Преподаватели вузов г. Калининграда отмечают значительный всплеск активности студентов, который (в соответствии с объектом нашего исследования) проявляется в увеличении количества вопросов преподавателям о цели и особенностях реализации программы учебного курса (63% опрошенных отметили явление), об обосновании выбора примеров и материала (47%), об особенностях проведения лекционных и семинарских занятий преподавателем (почти 42%), о критериях оценки уровня знаний студента на экзамене (более 25%).

Более 30% преподавателей чувствуют в этом «некоторую угрозу» и «не желали бы мириться с такой ситуацией».

Почти четверть опрошенных испытывают трудности в управлении учебной группой, если она едина в своем мнении и желает переубедить педагога. Почти половина опрошенных заинтересована в получении дополнительных знаний и навыков в управлении ситуацией, связанной с повышением социально-правовой активности студентов.

Однако почти две трети опрошенных преподавателей понимают, что всплеск активности является отражением социальных процессов и объективна.

Таким образом, с точки зрения преподавателей вуза, социально-правовая активность студентов возросла и будет возрастать далее, многие из них не готовы управлять этим процессом, но понимают необходимость этого.

Опрос «второй стороны» образовательного процесса – студентов старших курсов, позволил констатировать следующее.

Более половины опрошенных студентов отметили возрастание собственной активности в защите своих прав.

При этом основными сферами реализации такой активности являются сфера торговли (75%), бытовых услуг (почти 40%), здравоохранения (23%), образования (около 10%), транспорта (менее 5%).

Более 80% имеют мотивацию на активное высказывание своего мнения в сфере собственных прав и свобод. Однако только 7% считают это возможным в существующих условиях. С другой стороны почти 15% высказались о возможности защиты прав своего друга или коллеги.

Почти 70% опрошенных оценивают уровень собственной активности, как недостаточно высокий и лишь 10%, как высокий.

При более глубинном изучении ситуации с помощью методики «СПА» [2; 31] нами было отмечено, что в структуре социально-правовой активности студентов преобладает правоисполнительная активность (более 60% от общего объема поведенческих реакций) и правоприменительная (около 25%). Остальные уровни (правозащитная и правоформирующая) заняли соответственно 10 и 5%.

Приняли бы участие в демонстрации или митинге, если проблема, которую он решает действительно важна, почти половина опрошенных. Однако на практике участвовали в подобных мероприятиях менее 5%.

Из проблем, которые могут вызвать возмущение студентов, они выделили: повышение цен на продукты (почти 60% опрошенных), платы за обучение (чуть менее 30%), изменение ситуации в стране в сторону тоталитаризма (почти 25%), негативное отношение к «ним лично или их группе» (почти 20%), увеличение количества мигрантов (7%), ограничение на проезд в страны Евросоюза (менее 5%).

Студенты видят перспективы такой активности и считают необходимым и возможным ее расширение.

К обучению эффективным методам защиты и расширения собственных прав проявили интерес более половины студентов, при этом почти 30% согласились на частичную оплату таких курсов.

При этом почти половина опрошенных подчеркивают возможность использования для этого знаний и опыта имеющихся в вузе преподавателей, предпочитая работников юридического факультета и психологов.

Менее оптимистично студенты отнеслись к формализации такого процесса на уровне вуза (лишь 10% поддержали такое решение) или факультета (около 20%), при этом было высказано недоверие преподавателям, как организаторам социально-правовой активности.

Роль лидерства в организации процесса студенты отдают студенческому самоуправлению, или внешним группам (например, неформальным социальным сетям «ВКонтакте», «Одноклассники», в меньшей степени «Мой Мир» и «Facebook»)

Таким образом, с точки зрения студентов вуза, их социально-правовая активность возросла, и они видят положительные изменения от этого. И хотя направления такой активности весьма ограничены, а уровень их ограничен использованием законодательных норм, однако более 10% студентов уже реализуют свою активность на правозащитном и правоформирующем уровне.

Необходимо отметить, что студенты готовы на расширение своих знаний и опыта, но не доверяют преподавателям организацию такой деятельности.

Полные результаты исследования, проведенного нами, позволили:

- уточнить и дополнить понимание сущности и содержания социально-правовой активности и ее компоненты;
- выявить особенности проявления социально-правовой активности, характерные для слушателя вуза;
- определить уровни социально-правовой активности студента вуза, а также критерии и показатели их оценки;
- раскрыть место и роль управления социально-правовой активностью студента вуза в его профессиональном становлении;

Данное исследование не претендует на полноту всестороннего раскрытия исследуемой проблемы – социально-правовой активности личности и управления ею.

Направлениями дальнейшего исследования могут быть: разработка модели управления СПА в вузе и учреждениях системы образования, формирование преемственных условий в системе «школа - вуз», «колледж – вуз», «бакалавриат - магистратура»; подготовка преподавателей вузов к управлению СПА студентов; подготовка выпускников педагогических и психологических специальностей к содействию в оптимизации социально-правовой активности молодежи на разных этапах ее профессионального и личностного становления.

Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М., 1999. С. 83.
2. Олесич Н.Я. Российское студенчество в Февральские дни в 1917 г. // Вестник Ленинградского государственного университета. Сер. 2. Вып. 4. 1991. С. 22 - 30;
3. Торопов П.Б. Исследование особенностей социально-правовой активности детей из семей в трудной жизненной ситуации // Социальное содействие: Опыт без границ. Изд-во ГБУСО «Центр социальной помощи семье и детям», Калининград, №1, 2012 г.
4. Хантингтон С. Политический порядок в меняющихся обществах М.: Прогресс-Традиция, 2004 г.