

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ
К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ В ОБЛАСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

*Утверждено редакционно-издательским советом университета
в качестве коллективной монографии*

Самара
Издательство «Самарский университет»
2013

УДК 378
ББК 74.58
М54

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО В.П. Бездухов;
доктор педагогических наук, профессор Л.П. Меркулова

Авторы:

Т.И. Руднева, В.В. Левченко, Н.В. Соловова, Н.Б. Стрекалова.

М54 Методологические подходы к исследованию проблем в области профессиональной педагогики : коллективная монография / Т.И. Руднева [и др.]. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2013. – 164 с.

ISBN 978-5-86465-594-8

Коллективная монография посвящена актуальной проблеме современной педагогической науки – исследовательскому подходу как стратегии получения нового научного знания. Дается системная характеристика подхода как элемента «языка» педагогического исследования; представляются базовые методологические подходы в структуре определенной практико-ориентированной концепции.

Предназначена для специалистов в области педагогики и исследователей различных аспектов профессионального образования.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-86465-594-8

© Авторы, 2013
© Самарский государственный университет, 2013
© Оформление. Издательство «Самарский университет», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Раздел 1. Подход как организационная характеристика научного исследования	6
Раздел 2. Интегрированный подход	25
§1. Интегрированный подход как образовательная стратегия	25
§2. Интегрированный подход к подготовке специалистов в вузе	35
Раздел 3. Средовой подход	55
§1. Средовой подход как технология опосредованного управления личностью	55
§2. Практика применения средового подхода в педагогических исследованиях	73
Раздел 4. Компетентностный подход	112
§1. Подходы к управлению педагогическими системами	112
§2. Компетентностный подход – стратегия модернизации российского образования	122
Раздел 5. Процессный подход	134
§1. Структура процессного подхода	140
§2. Процессный подход к управлению методической работой вуза	144
Заключение	149
Список использованных источников и литературы	151
Приложение. Базовые методологические подходы к решению исследовательских задач в области профессиональной педагогики	161

ВВЕДЕНИЕ

Готовность к исследовательской деятельности представляется методологической культурой, системообразующей методологическое знание, исследовательские умения, рефлексивные способности. Как особая форма функционирования педагогического сознания, методологическая культура проявляется в целеполагании, отборе содержания, моделировании условий и средств. Вместе с тем, в широком смысле слова методологическая культура представляет определенное пространство, объективно существующее и включающее в него ученых и практиков.

Исследование проблем в области профессиональной педагогики обусловлено спецификой науки и ее предметом – поиском условий формирования личности в педагогической системе. Методологическое обеспечение исследовательской работы в области педагогики представляется совокупностью знаний особого рода, выполняющих роль регуляторов, контролирующих исследовательский процесс. Способность осмысливать и оценивать результаты научной работы свидетельствуют о том, что существует различие относительно методологических дефиниций. Прежде всего это касается цели исследования и его результата. В ходе предположений и научных представлений достижение цели выражается теоретическим результатом (сущностная характеристика) и практическим результатом (деятельностная характеристика). Если теоретический результат представляет содержательную сторону исследования, то практический результат – ценностную. Для достижения цели важна методологическая позиция, которой придерживается автор.

Методологический подход задает направление изучения предмета исследования, а его принципы представляют исходную позицию. В монографии представлена точка зрения авторов на актуальную проблему определения методологического подхода к исследованиям в области профессиональной педагогики. Предпринята попытка решить одну из задач методологии как системы принципов, способов организации и построения теоретической и практической деятельности – анализ и обоснование методов, процедур и логики научного поиска.

Авторы на материалах проведенных исследований представляют сферы применимости исследовательских подходов, на базе которых проектируются и реализуются в вузах практико-ориентированные концепции: это системный, интегрированный, средовой, компетентностный, процессный подходы.

Назначение книги многофункциональное: она будет полезна магистрантам и аспирантам при подготовке квалификационных работ и диссертаций, а также преподавателям вуза, стремящимся получить ответ на актуальные вопросы об организации образовательного процесса в условиях модернизации профессионального образования.

РАЗДЕЛ 1.

ПОДХОД КАК ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В ведущих теоретических представлениях, понятиях и концепциях каждой эпохи отражается не только достигнутый уровень знания, но и неразрывная связь собственно исторического пути и внутренней логики развития науки, взаимосвязь исторического и логического.

По мере развития науки многие ранее известные факты выступают в совершенно ином свете, выявляются аспекты, которые прежде не были, а зачастую не могли быть замечены. Сказанное делает необходимым все более глубокое и всестороннее изучение пройденного пути в свете новейших достижений научного познания с тем, чтобы лучше осмыслить и полнее раскрыть закономерности и объективную логику его развития.

В разработке логики развития педагогической науки особое место занимают проблемы, связанные с генезисом, анализом и построением систем научно-педагогического знания как основы и результата педагогического исследования. Основы организации, обновления содержания и механизмы научно-педагогической деятельности являются предметом методологии и логики педагогического исследования. В круг нашего рассмотрения попадают проблемы структурирования и форм представления педагогического знания в научном тексте, выбора базовых категорий и способов построения «языка» педагогического исследования, определения и структурирования содержания научно-педагогического исследования, совершенствования исследовательских процедур и операций в работе с фактами, моделями или теориями. Новые познавательная и образовательная реальности предъявляют и какие-то новые требования к педагогической теории.

Следует отметить, что всякое научное открытие имеет не только предметное, но и методологическое содержание, так как оно связано с критическим пересмотром существующего понятийного аппарата, предпосылок и подходов к интерпретации изучаемого материала. Выделяются два значения сущности методологии: во-первых, это совокупность познавательных средств, методов, приемов, исследуемых в какой-либо науке; во-вторых, область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности.

Поясним, что предметом ее исследования является отношение, связь объекта и его теории. Для исследования этого отношения необходимо изучать средства познания объекта и систему знаний о нем, что объединит действия в процессе познания и преобразования. Делая объектом анализа ту деятельность, в ходе которой вырабатывается предметное знание, методология науки выступает как одна из форм самопознания и самосознания науки. К функциям методологии науки ученые относят: выявление смысла научной деятельности и ее взаимоотношений с другими сферами деятельности, то есть методология рассматривает науку с точки зрения практики, общества, культуры, человека; совершенствования, рационализации научной деятельности.

Методология изучает этапы научного исследования; дает анализ языка науки; выявляет сферы применимости отдельных процедур и методов (объяснение, доказательство, эксперимент); анализирует исследовательские принципы, подходы и концепции. Методология педагогики как область научного знания включает в себя учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики; учение о структуре и функциях педагогического знания; исходные, функциональные, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы); учение о методах педагогического исследования (методология в узком значении). От того, какие концепции в процессе своей деятельности используют педагоги, зависит организация всего педагогического процесса, логика которого определяется методологическим подходом.

Проведенный нами анализ научных исследований, названия которых включают в себя понятие «подход», показывает различное его употребление. Однако можно утверждать, что в каждом из них подразумевается определенная организационная характеристика научного исследования в той или иной научной области. Подход – совокупность приемов, способов (в воздействии на кого-что-нибудь, в изучении чего-нибудь, в ведении дела) [88].

На наш взгляд, классифицировать все имеющиеся подходы в различных научных областях не представляется возможным, однако рассмотрение наиболее общих для всех наук подходов имеет смысл. В методологии любой науки существует понятие «исследовательский подход», а в педагогической науке это понятие рассматривается в двух значениях. В первом значении это некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение. В этом понимании в педагогических исследованиях наиболее часто фигурируют подходы системный, комплексный, личностный, деятельност-

ный (личностно-деятельный). Во втором значении это совокупность способов, обеспечивающих получение новых научных данных об объекте исследования.

Системный подход направляется на исследование объектов как систем, ориентируя исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечение его механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину. Системный подход представляет собой определенный этап в развитии методов познания, методов исследовательской и конструкторской деятельности, способов описания и объяснения природы анализируемых или искусственно создаваемых объектов. Исторически системный подход приходит на смену широко распространенным в XVII – XIX вв. концепциям механицизма и по своим задачам противостоит этим концепциям. Наиболее широкое применение методы системного подхода находят при исследовании сложных развивающихся объектов – многоуровневых, иерархических, как правило, самоорганизующихся биологических, психологических, социальных, больших технических систем. Теоретической базой для разработки таких методов является диалектико-материалистический принцип системности. Глубокий анализ сложнейшего развивающегося объекта системы экономических отношений капиталистического общества дали К. Маркс и В.И. Ленин, изложив ряд принципов методологии системного исследования.

К числу важнейших задач системного подхода относятся: 1) разработка средств представления исследуемых и конструируемых объектов как систем; 2) построение обобщенных моделей системы, моделей разных классов и специфических свойств систем; 3) исследование структуры теорий систем и различных системных концепций и разработок. В системном исследовании анализируемый объект рассматривается как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. Основной акцент делается на выявлении многообразия связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешним окружением, средой. Свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями рассматриваемого объекта.

Для понимания поведения систем, прежде всего целенаправленного, необходимо выявить реализуемые данной системой процессы

управления – формы передачи информации от одних подсистем к другим и способы воздействия одних частей системы на другие, координацию низших уровней системы со стороны элементов ее высшего уровня, управления, влияние на последние всех остальных подсистем. Существенное значение в системном подходе придается выявлению вероятностного характера поведения исследуемых объектов. Важной особенностью системного подхода является то, что не только объект, но и сам процесс исследования выступает как сложная система, задача которой, в частности, состоит в соединении в целое различных моделей объекта. Системные объекты, как правило, не безразличны к процессу их исследования и во многих случаях могут оказывать существенное воздействие на него. В условиях развертывания научно-технической революции происходит дальнейшее уточнение содержания системного подхода – детальное раскрытие его философских оснований, разработка логических и методологических принципов: дальнейший прогресс в построении общей теории систем. Системный подход является теоретической и методологической основой системного анализа.

В конце 60-х годов было сформулировано понимание системного подхода как методологической концепции, как определенного научно-исследовательского подхода, имеющего междисциплинарный характер и направленного на разработку общенаучной стратегии исследования целостных объектов [88].

Системный подход как общенаучная, междисциплинарная методологическая концепция в качестве своей философской основы базируется на принципе системности, объединяющем идеи целостности, структурности, универсальности связей объектов действительности, и предусматривает разработку специально-методологических понятий и методов системного исследования объектов. С философским обоснованием системного подхода тесно связана его логико-методологическая проблематика. Сюда прежде всего относится построение определений специфических системных понятий во всей их совокупности. В первую очередь это относится к понятию «система».

Термин «система» используется в научной литературе в разных значениях. На сегодняшний день имеется более сорока определений понятия «система», рассматриваемых разными авторами. В целом ряде крупных монографий, большом количестве статей, обзоров, освещающих материалы дискуссий, конференций, раскрываются различные точки зрения на саму сущность системного подхода, даются определения основным понятиям («система», «целостность»), «организа-

ция», «структура», «связь», «отношение», «упорядоченность», «функция», «направленность»), по-разному объясняется взаимосвязь данных понятий [116, с. 128].

На место способа аналитического расчленения и описания отдельных частей объекта в науку все больше внедряется способ изучения объекта в качестве органически целостной системы. Это объясняется тем, что изучение отдельных частей не ведет к пониманию целого, и такое исследование недостаточно раскрывает сущность и закономерности познаваемого объекта, что актуализирует рассмотрение педагогической системы в свете интеграционных процессов. Как отмечает Г.Д. Кириллова, такое внимание к системному подходу и потребность в его использовании объясняется следующим: свойство внутренней целостности системы ведет к возникновению качеств, которыми не обладают отдельные элементы, так как целое не может быть сведено к сумме отдельных частей; способ, закон, лежащий в основе взаимосвязи элементов, объясняет ее упорядоченность, организацию, структуру и относительную устойчивость элементов; взаимосвязь элементов и свойственные им структурные зависимости обнаруживают развитие, «поведение» системы.

Данные возможности дают основание для изучения процесса обучения, его основных компонентов: цели, содержания, методов обучения; организационных форм, функций (обучающая, воспитывающая и развивающая). Такое решение позволяет подходить к объекту исследования во всей его сложности и развитии, дает возможность выявить механизмы этого развития. С решением этих вопросов связана и научная конкретизация в изучении проблем теории и практики обучения, так как создаются условия, позволяющие рассматривать явление не вообще, а в зависимости от совокупности определенных условий. Так, например, возникает возможность изучать не проблему многообразия методов и приемов обучения как таковую, а применение методов и приемов, соответствующих разным целям, особенностям содержания, уровню подготовленности учащихся.

Основные идеи системного подхода находят отражение в интегрированном обучении: понятия «система» и «интеграция» близки. Интеграция – объединение в целое, в единство каких-либо элементов. Применительно к системе обучения интеграция предполагает формирование у личности целостного представления об окружающем мире. В данном случае интеграция как цель обучения дает знания, которые отражают связанность отдельных частей мира как системы, учит

представлять мир как единое целое, в котором все элементы взаимосвязаны.

В соответствии с заданной целью требуется пересмотреть содержание образования. Предметная система обучения, в том числе в начальных классах, предполагает автономное рассмотрение отдельных сторон действительности и ориентирует учащихся на частное усвоение знаний в той или иной области, слабо связанных между собой. В то же время начальное образование могло бы явиться первой ступенью, обеспечивающей межпредметную интеграцию как базу для углубления и дальнейшего развития на следующих этапах общеобразовательной школы и далее к профессиональному образованию.

В отличие от системного подхода комплексный подход направляется на исследование совокупности предметов или явлений, составляющих одно целое или целостный подход – несводимость целого к простой сумме частей, целое обуславливается объединением частей в сложные комплексы с взаимовлиянием частей.

Ни одно явление (будь то процесс, состояние или свойство индивида) не может быть правильно понято без учета личностной его обусловленности, что и обеспечивает личностный подход. Сознание и деятельность не противоположны друг другу, но и не тождественны, а образуют единство, что и отражает суть деятельностного подхода. В педагогической науке личностный и деятельностный подходы часто объединяются в личностно-деятельностный подход. Это означает, что учебно-воспитательный процесс должен рассматриваться с учетом его личностной обусловленности, личностных позиций его участников (воспитателей, учителей, воспитанников, учащихся); процессы преподавания и учения происходят в деятельности (подразумевается – в активной целенаправленной деятельности); результаты обучения, воспитания, развития личности достигаются в ходе деятельности.

Понятие «исследовательский подход» может трактоваться как направление изучения предмета исследования, что относится к общенаучному значению, применимо к исследованиям в любой науке и классифицируется по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны, направления процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность [88].

Как правило, формальному рассмотрению предмета должен предшествовать его содержательный анализ. В то же время, формализация – перевод на искусственный язык содержательного знания дополняется и обратным процессом – интерпретацией, содержательным

истолкованием формальных результатов, поэтому содержательный и формальный подходы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Необходимо отметить, что формальный подход не обязательно напрямую связан с количественным подходом. Так, в некоторых педагогических работах при построении содержания обучения используются элементы топологии, теории графов, которые, хотя и являются разделами математики, вовсе не оперируют понятиями величин, чисел.

Содержательный подход требует обращения к содержанию изучаемых явлений и процессов; выявления совокупности их элементов и взаимодействий между ними, определяющих основной тип, характер этих явлений, процессов; обращения к фактам, данным наблюдений, опыта и выведения из них посредством абстракций, анализа, синтеза теоретических заключений. Формальный же подход не несет в себе никакого негативного смысла (как мы привыкли, например: формализм знаний, формальное отношение бюрократа и т. п.), он предусматривает извлечение из изучаемых процессов, явлений лишь устойчивых, относительно неизменных моментов, которые рассматриваются как бы в «чистом» виде, вне связи со всем процессом, явлением в целом. Формальный (иногда его называют формализованным) подход позволяет вскрывать устойчивые связи между элементами исследуемого процесса или явления. При этом любое применение математического аппарата, математических моделей любых психологических явлений, процессов, применение любых символических или формульных языков – это реализация формального подхода.

Кроме перечисленных подходов к исследованию явлений существует диалектический принцип историзма, который предполагает единство логического и исторического способов познания в процессе исследования развивающихся объектов. Логический способ воспроизводит исследуемый объект в форме его теории, а исторический – в форме его истории, поэтому логический и исторический подходы дополняют друг друга. Логический подход подразумевает рассмотрение каждого педагогического явления, процесса в той точке его развития, которой оно достигло к настоящему времени; в этом случае в исследовании доминируют абстрактно-теоретические построения. Исторический подход направлен на рассмотрение конкретно-исторического генезиса (происхождения) и развития объекта, исследование и отражение преимущественно генетических отношений развивающегося объекта; в этом случае в исследовании доминируют конкретные исторические факты.

Симбиоз логического и исторического подходов – логико-исторический подход – может применяться, когда раскрытие изучаемой проблемы соединяет как исторический (историческое развитие психологических явлений, процессов и теорий), так и логический подход (современное состояние явлений, процессов, а также идей и теорий, их взаимосвязи). Причем в логико-историческом подходе преобладает логический аспект. Возможен еще историко-логический подход, в котором, в отличие от логико-исторического подхода, приоритет будет за историческим аспектом.

Другой путь познаний основывается на принципе прагматизма, где основой является признание значимости только практических знаний, которые пригодятся на практике в конкретной деятельности. Основоположниками прагматического подхода являются Джон Дьюи (1859–1952), Чарлз Сандарс Пирс (1839–1914), Уильям Джемс (1842–1910). С одной стороны, образование и воспитание, руководствуясь этой идеей, отбирает только востребованные человеком знания. Однако не всегда воспитанник точно может определить, какие именно знания ему необходимы.

С другой стороны, прагматический подход к отбору содержания образования не позволяет человеку получить необходимые знания о том, что происходит вокруг. Ограниченность в выборе знания сужает возможность развития себя как личности, поэтому ограничиваются и интересы. Не может идти речь о наличии интереса к тому, о чем ничего не знаешь. Трудно говорить о развитии культуры, если человека ограничивают в объеме получаемой информации. А если учесть, что культура это социальное явление, то говорить о естественной потребности в знаниях о культуре не приходится. Следовательно, информация о проблемах и способах их разрешения не всегда будет востребованной.

Противоречия содержательного подхода выражаются тенденцией противостояния теории и практики, длительной ориентацией на педагогический процесс с преобладанием последней.

Для выявления совокупности признаков, свойств, особенностей изучаемого явления, процесса, определяющих его своеобразие и принадлежность самому себе, а также принадлежность к классу однотипных с ним явлений, процессов, применяются качественный и количественный подходы [88].

Количественный подход направляется на выявление характеристик различных явлений, процессов по степени развития или интенсивности присущих им свойств, выражаемых в величинах и числах. Оценка количественных характеристик предметов, явлений, процессов начинается с определения в них общих свойств, присущих как од-

народным, так и качественно различным по своей природе явлениям, процессам. Это выявление общих свойств как бы стирает качественные различия последних и приводит к некоторому единству, делающему возможным измерение. Например, каждый учащийся – неповторимая личность, и введение каких-либо количественных характеристик, оценивающих в целом личности разных учащихся, естественно, невозможно, но их можно сравнивать по каким-либо единым показателям, по некоторым общим свойствам, присущим каждому из них. Для описания внешне наблюдаемых, как правило, изменчивых, характеристик того или иного изучаемого явления, процесса применяется феноменологический подход (от слова «феномен» – явление), который вполне правомерен на определенных этапах научного исследования, однако многие исследования, которые справедливо обвиняют в описательности, к сожалению, на этом и заканчиваются без попыток выявить причины, внутренние механизмы и движущие силы явлений и процессов [88].

Педагогическая феноменология представляет синтез педагогической онтологии и гносеологии в анализе педагогической действительности. Это значит, что для построения той или системы в педагогической науке и практике необходимо знание филогении – предполагаемого пути развития или совершенствования педагогического объекта, логики накопления количественных признаков и логики изменения качественных признаков с указанием возможных причин каждого изменения. Любая педагогическая система нестабильна, подвергается переосмыслению по мере накопления знаний о педагогическом объекте и его свойствах, приближаясь к «идеальной» совершенной форме, но так ее и не достигает. Другая причина в нестабильности выстраиваемых педагогических систем – это мера субъективности в поиске новых свойств исследуемого педагогического явления или процесса, в определении их признаков.

В педагогической науке складываются и появляются разные пути построения сценария процесса развития того или иного педагогического явления, процесса или педагогической системы в целом. Аргументированное же представление об особенностях и этапах развития того или иного педагогического объекта можно получить с помощью только системы его признаков (от первичного, исходного признака до производного или продвинутого). При определении педагогического феномена исследователь проводит логический анализ педагогического понятия через выявление существенных и отличительных признаков педагогического феномена, его определяющих, при согласовании предмета педагогического исследования и контекста его категориально-

понятийной системы; реального употребления этого феномена в профессионально-педагогической среде.

В педагогической феноменологии применяются такие способы, как характеристика того или иного класса педагогических явлений, сравнение педагогических процессов и их различение по тем или иным признакам, сходство педагогических объектов одного и того же класса по родовому признаку и др. [88] На выявление внутренних, глубинных, устойчивых сторон, механизмов и движущих сил процесса направляется сущностный подход. Единичный подход обеспечивает изучение отдельных педагогических явлений, процессов, а общий подход – поиск их общих связей, закономерностей, типологических черт.

Обнаружение некоторых общих закономерностей в механизме коммуникационных процессов, свойственных сложным динамическим системам любой природы, способствовало распространению методов и понятий кибернетики на изучение различных аспектов жизни общества. Кибернетический подход к анализу общественных явлений (М.Н. Грачев) позволяет использовать кибернетические модели при объяснении социальных процессов. С позиций новой области знания многоуровневая система, объединяющая системы более низкого порядка, или «малые организации», в качестве своих элементов представляет целостность, которая обуславливается и проявляется, с одной стороны, наличием внутренних связей, отношений между составляющими ее элементами и, с другой стороны, характером ее взаимодействия с окружающим миром как единого целого. Использование кибернетического подхода при исследовании происходящих в обществе процессов позволяет обнаружить у некоторых из них определенные признаки, свойственные как жизни или поведению отдельного индивида, так и функционированию созданных человеком сложных технических устройств [28].

В области конкретного научного знания, в частности для исследования лексического уровня языка, применяется функционально-когнитивный подход [26, с. 150], который подразумевает рассмотрение языка с точки зрения выполняемых им функций. Выделяя коммуникативную и когнитивную (познавательную) функции как наиболее важные, можно по-новому взглянуть на взаимосвязь языка и мышления. Применение подобного подхода к изучению лексического уровня языка и всей системы языка привело к необходимости построения словаря нового типа, основанного на типах знаний, зафиксированных в смысловой структуре слова, нового типа грамматики, где языковые единицы будут исследоваться, как со стороны выполняемых ими функций [26, с. 151], так и со стороны отраженных в них различных

пластов знаний о мире. В современной социологии интерпретативный подход, восходя к классической философской герменевтике, составляет культурологическую модель истолкования текста.

Деятельность исследователя в поиске или выборе путей и способов разработки педагогической теории или педагогической дисциплины требует концептуального подхода. Данный подход предполагает осмысление совокупности идей, их логическое представление, рождающее новый взгляд на педагогический процесс.

Диалектическая концепция (исторически и логически она формировалась в контексте диалектического познания) представляется синергетическим подходом. Самоорганизация (предметом синергетики как раз и являются самоорганизующиеся системы) рассматривается на основе диалектического принципа самодвижения и саморазвития. Синергетика, не претендуя на роль новой всеобщей методологии, представляет второй ее уровень – общенаучный, свидетельствующий о развитии теории системного анализа. Данное перспективное направление научного поиска имеет собственный предмет исследования – системы открытого типа, ведущим принципом существования которых является самоорганизация, осуществляемая на основе постоянного и активного взаимодействия их с внешней средой. К функциональным характеристикам таких систем относятся взаимодействие, открытость, динамичность, саморегуляция и самоорганизация. Такими же характеристиками обладают педагогические процессы, да и человека можно рассматривать как синергетическую систему, поскольку это сложная открытая система, обладающая уникальными внутренними возможностями для саморазвития личности и раскрытия творческого потенциала.

Важнейшей особенностью синергетических систем является преобладание внутрисистемных связей их компонентов над внешними воздействиями на них. В этой связи эффективным представляется взаимодействие с педагогическими системами через механизмы самоуправляемого развития, в частности через рефлекссию (индивидуальную, групповую).

В таком случае синергетический подход ориентирует на изменение характера взаимодействия исследователя и участников экспериментальной работы. Исследователь не противостоит педагогической системе как чему-то внешнему, а превращается в соответствующий субъект (часть) системы, на которую он воздействует. Исследователь, работающий с системными педагогическими объектами (субъектами), в которые он сам включен, не только трансформирует эти объекты, но и изменяет свои собственные связи и функции.



Рис. 1.1. Классификация исследовательских подходов

Использование синергетического подхода в педагогических исследованиях имеет и существенные ограничения [29, с. 440]. Первое из них связано с определением понятия «подход». В педагогических исследованиях подход рассматривается не только как совокупность определенных принципов и положений, но и включает в себя определенные способы деятельности. Синергетический подход в качестве такого способа использует нелинейные дифференциальные уравнения, которые пока применительно к описанию педагогических явлений и процессов не используются. Второе ограничение обусловлено наличием бифуркационного этапа в саморазвитии педагогической системы. Поскольку бифуркация предполагает существенные изменения структуры педагогической системы, ее свойств, то этот период может рассматриваться как своеобразная «революция», что в целом неприемлемо для педагогических исследований. В этой связи возникает проблема эволюционной бифуркации в педагогических исследованиях: не проектирование масштабных реорганизаций в педагогических системах, а умеренная эволюция с тщательным оперативным учетом обратных связей на основе системного моделирования. Третье ограничение заключается в том, что в синергетических моделях действует положительная обратная связь, которая позволяет фиксировать изменения, происходящие в саморазвитии систем. Тем самым для педагогических исследований необходима синтетическая модель – единство синергетического и кибернетического подхода. Четвертое ограничение обусловлено тем, что система, испытавшая в своем саморазвитии бифуркацию (И. Пригожина), «не помнит своего прошлого», на новом уровне ее бытия поведение системы определяют новые механизмы. В то же время в педагогических исследованиях важно акцентировать внимание на сохранении и продолжении определенного функционирования системы [27, с. 182] в силу положительной консервативности педагогических проблем.

Синергетический подход к исследованию позволяет рассматривать педагогику как процесс обретения новых образов не только личностями и социальными системами, но и социально-территориальными системами, на которых они существуют, являются составляющими этих систем. Таким образом, можно увидеть наличие интеграционных тенденций в синергетическом подходе.

В методологии науки существуют и другие исследовательские позиции, которые строятся на тенденциях дифференциации. Так, течение, которое пропагандирует крайний индивидуализм, называют экзистенциальным подходом, основной упор в нем делается на познание

человеком самого себя, противопоставление себя толпе, организацию деятельности в соответствии со своими задатками, интересами и возможностями. Основателями экзистенциализма считают Мартина Хайдеггера, Карла Ясперса, Жана Поля Сартра, Альберта Камю. В педагогике – это философская основа индивидуализации обучения и воспитания, которая понимается как обеспечение возможности в образовании идти своим собственным путем и получать образование в объеме, соответствующем способностям. Однако индивидуализм не всегда обеспечивает возможность развития чувства необходимой совместной деятельности, готовности признавать интересы и потребности других, что усложняет формирование ответственного отношения человека к окружающим его людям, усиливая значимость собственного «Я». Сегодня экзистенциализм является официальной политикой в организации образования в ряде развитых стран Европы и Америки. Таким образом, явление дифференциации можно рассматривать как не достаточное для развития педагогической науки в современной ситуации интеграционных процессов. Согласно взглядам ученых, интеграция или формальные ее признаки способствуют прогрессивному развитию личности, обеспечивая особое отношения индивида к окружающей действительности.

В теориях Б. Скиннера разрабатывался бихевиористический подход, в основе которого лежит признание первенства биологического в человеке, определяемое механистической концепцией обусловленности поведения стимулами, реакция на которые является основой поведения человека. В педагогике, опираясь на эту теорию, учителям предлагается выбрать систему стимулов положительного и отрицательного подкрепления. Имеется в виду, что поступки, которые учитель хотел бы закрепить в своем ученике, требуют положительного подкрепления, предполагающего испытание положительных эмоций после совершения действия. Отрицательные стимулы применяются для искоренения данной формы поведения у воспитанника. Бихевиористический подход определяет ограниченность самостоятельного анализа, происходящего со стороны человека. Для людей с высоким уровнем самосознания воздействие на уровне бихевиоризма не представляется значимым. Речь идет о том, что сформировать поведение посредством стимулов возможно лишь у детей младшего школьного возраста. В противном случае окружающие будут восприниматься как те, кто обязан удовлетворять «мои потребности», «должны мне», что ничего общего не имеет с возможностью достижения гармонии. Можно отметить, что в исследованиях, где предметом являются дети

младшего школьного возраста, использование бихевиористического подхода может быть оправдано.

Сторонники неопозитивистического подхода считают, что все знания, которые существуют и могут быть усвоены, можно получить только в результате активной мыслительной деятельности, в процессе реально организованного эксперимента, поэтому основным методом обучения и воспитания должен быть эксперимент. Основное внимание при отборе содержания образования обращается на методы познания, методы получения информации, характерные для данной учебной дисциплины. Подготовка к жизни – именно так определяют цель учебных заведений неопозитивисты – включает в себя умение получать необходимые знания самостоятельно. Такое видение образования создает условия развития личности, а формирование у нее навыков самообразования является весьма значимым для дальнейшего совершенствования личности. Положительный момент состоит и в том, что идеологическая окраска знания в данном конкретном случае полностью отсутствует, что позволяет воспитаннику формировать в себе собственные оценочные суждения, самостоятельно оценивать происходящее.

Но не признание необходимости оценки происходящего приводит к определенной сложности в ее выработке у самого школьника. Понимание того, «что такое хорошо и что такое плохо», позволяет уже в раннем детском возрасте сохранить связь между поколениями, создает условия преемственности культуры, которую человек по наследству не получает. С этой точки зрения отсутствие изначального понимания этических и идеологических норм, характеризующих социальное общество, в котором человек живет, может стать причиной отхода от общечеловеческой культуры, появления «пропасти» между прошлыми и будущими поколениями. Если речь идет о культуре человека, то для лиц, воспитываемых в определенной педагогической среде, возникает возможность развития культуры лишь до уровня личностной достаточности. Но в современном мире неопозитивизм является основным источником деидеологизации образования и воспитания, которая требует обучения детей «чистому» знанию, без груза идеологии.

По мнению исследователей (А.Г. Кузнецова), необходимо специальное выделение в структуре методологии педагогики «руководящей» (В.М. Розин) части, ориентирующей педагогическое познание и практику на современные эталоны научности, на современные достижения смежных наук. Свою продуктивность подтвердило выделение в методологии педагогики областей знания о знании и знания о позна-

нии, предложенное В.В. Краевским. При этом представляется важным расширение области «знания о знании» за счет педагогического знания в целом. Кроме того, в структуре современной методологии педагогики должен присутствовать компонент «методология преобразования педагогической действительности», расширенный до праксеологического содержания на основе представлений о необходимости специальных процедур перевода теоретического знания в педагогическую практику во избежание «наивного реализма» (В.В. Ильин).

Тогда структура методологии педагогики может быть представлена следующими уровнями.

1. **Мировоззренческий уровень:** на этом уровне формируются аксиология науки, основные эталоны, идеалы и нормы научности, определяются философские основания научного поиска, формируется специально-научная (педагогическая) картина мира, определяются социальные и когнитивные функции педагогики.

2. **Эпистемологический уровень:** на этом уровне рефлексировается онтология науки (наука переднего края, твердое ядро науки и история науки,); архитектоника науки (предмет педагогики, ее «язык» – понятия, термины, нормы коммуникации; логическая система – законы и правила вывода, аксиомы; референтная система – концептуальные каркасы, теоретические схемы; рефлексивная система – инструменты квалифицирования результатов исследования под углом зрения достоверности, доказательности, оптимальности (В.В. Ильин).

3. **Гносеологический уровень:** на этом уровне разрабатываются нормы, установки, регулятивы, методы и процедуры педагогического исследования.

4. **Праксеологический уровень:** на этом уровне формируются инструменты теоретизации и методологизации педагогической практики, разрабатывается практико-ориентированная наука построения наукоориентированной практики [88].

Принимая модель методологии педагогической науки, состоящую из четырех уровней (мировоззренческого, эпистемологического, гносеологического и праксиологического), мы говорим о возможности ее принятия, так как она отражает наше видение рассмотрения педагогической системы с точки зрения формирования целостной картины мира.

По результатам анализа научной литературы можно констатировать, что в педагогике не находят отражения новые тенденции в развитии гуманитарного знания как знания, стремящегося преодолеть ограниченность разрозненных подходов; как знания, способного преодолеть отчуждение науки от жизненного мира людей. Так, характе-

ризуя структуру методологии науки, сегодня чаще всего обращаются к концепции, разработанной Э.Г. Юдиным еще в 1978 году, где выделено четыре уровня методологии, отделившейся от философии в самостоятельную дисциплину: философская методология, содержание которой в основном составляет теория познания; общенаучная методология; конкретно-научная методология; методика и техника исследования [88].

Структура методологического знания	Структура методологии науки
Уровни методологии как науки о методе	Уровни методологии как науки о знании
Методы философии	Философская методология
Общенаучные методы исследования	Общенаучная методология
Частнонаучные методы исследования	Конкретнонаучная методология
Дисциплинарные методы исследования	Методика и техника
Междисциплинарные методы исследования	Междисциплинарная методология
Интеграция средств	Интеграция наук
ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД	

Рис. 1.2. Логика интегрированного подхода как организационной характеристики научного исследования

Специальная методология конкретной науки, согласно этой схеме, включает два последних уровня при условии освоения и интерпретации двух первых. По мнению В.П. Кохановского, в современной науке успешно функционирует многоуровневая концепция методологического знания. В основе такой структуры лежит представление о методологии буквально как науке о методе и, соответственно, по степени общности и широте применения методов выделяются ее уровни. Все методы научного познания, согласно этой концепции, могут быть разделены на следующие группы: философские; общенаучные подходы и методы исследования; частнонаучные методы; дисциплинарные методы; методы междисциплинарного исследования [88].

Выделенные в данной структуре уровни методологического знания практически совпадают со структурой методологии науки, предложенной Э.Г. Юдиным, за исключением дополнительного – междисциплинарного – уровня.

Методология как учение об организации деятельности задает вопрос о виде этой деятельности. Репродуктивная деятельность – копия освоенного в предшествующем опыте в применении методологии не нуждается. Продуктивная деятельность, направленная на получение объективного или субъективного нового результата, требует применения методологии. Научная деятельность (продуктивная) предполагает ее организацию – методологию научного исследования.

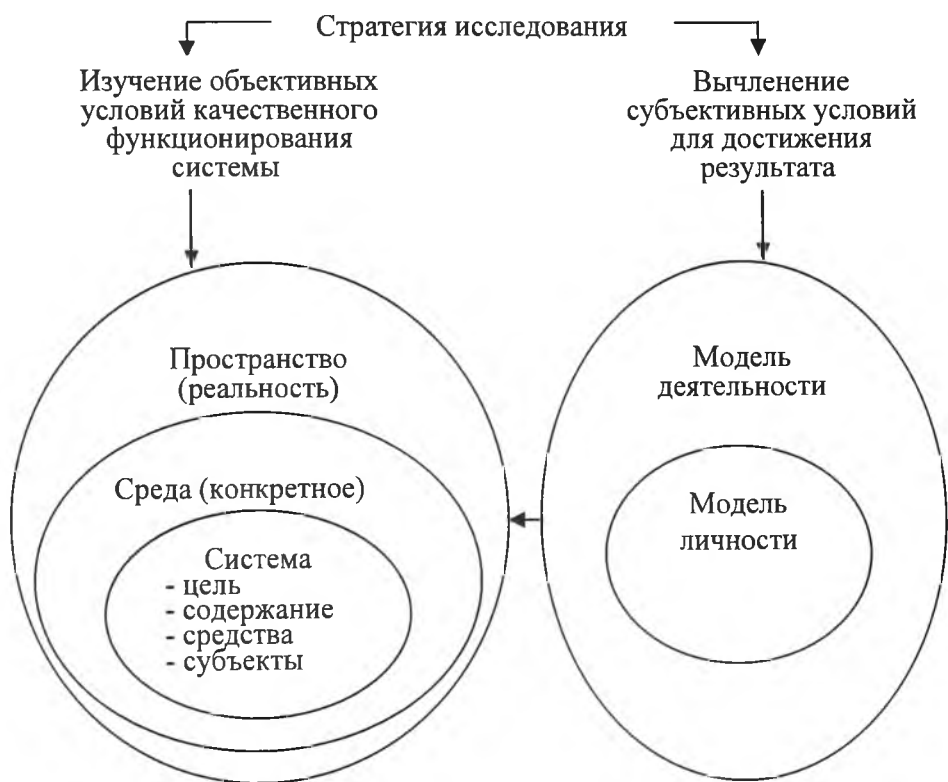


Рис. 1.3. Логика исследования

Методология научного исследования в области профессиональной педагогики обусловлена организацией научного поиска (научной деятельности). Результат научной деятельности обусловлен стратегией исследования процессов в педагогических системах, которые подчиняются объективным условиям. Совершенствование объективных условий, их качественный уровень зависит от субъективных факторов.

Таким образом, согласно происходящим интеграционным процессам во всех отраслях педагогического знания, необходимо выделить такой подход к познанию и исследованию научных феноменов, который отвечал бы уровню междисциплинарного методологического подхода. На наш взгляд, им является интегрированный подход, который рассматривается нами как методологическая позиция, выражающая взаимосвязь теоретической, практической, дидактической и организационной составляющих педагогической науки, ориентирующая исследователя на цель образования – интеграцию.

РАЗДЕЛ 2. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

§ 1. Интегрированный подход как образовательная стратегия

Характерной тенденцией наступившего XXI века является всемирная глобализация. Развитие макроэкономики и интенсификация бизнес-процессов на международном уровне, создание транснациональных корпораций, нанимающих молодых специалистов из разных стран, детерминируют необходимость формирования мирового образовательного пространства, что нашло свое отражение в подписании рядом европейских государств Болонского соглашения. В контексте его реализации в высшей школе происходит поиск путей перехода к новой образовательной парадигме. Однако следует подчеркнуть, что речь идет о достижении принципиально новых целей высшего образования, состоящих в достижении нового уровня образованности отдельной личности и общества в целом: гармонизация отношений человека с природой через освоение современной научной картины мира; стимулирование интеллектуального развития и обогащения мышления через освоение современных методов научного познания; успешная социализация через погружение в существующую культурную, в том числе техногенную и компьютеризованную, среду; непрерывное самообразование человека; создание условий для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности.

Теоретический анализ научной педагогической литературы позволяет утверждать, что с конца XX века педагогическая деятельность все в большей мере нуждается в расширении границ узкой специализации, что возможно лишь с помощью процесса интеграции. В ходе реформирования системы образования появились факты, подтверждающие необходимость выработки особой педагогической системы. Важнейшим шагом для этого является создание фундаментальных педагогических структур, ориентированных на универсальные и обобщенные знания, на формирование общей культуры и развитие мышления целостного мировосприятия. Стремление преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность,

ориентация на широкообразованную и гармоническую личность характерны для всего мирового сообщества [8, с. 13].

Попытки модернизации высшего образования у нас неоднократно предпринимались в 60-80-е годы XX века. Однако они не привели к серьезному успеху, поскольку не затрагивали концептуальных оснований системы образования, что привело в последние годы к кристаллизации новой образовательной парадигмы, в рамках которой происходит пересмотр ориентиров и приоритетов: с примата прагматических знаний на развитие общей культуры и научных форм мышления; с исторического контекста становления научного знания на современные представления о структуре и целостном содержании системы наук [4, с. 17].

Основные положения новой образовательной парадигмы в России указывают на то, что в качестве приоритета высшее образование рассматривает интересы личности, адекватные современным тенденциям общественного развития. Образование можно считать направленным на интересы развития личности, если через него удастся решить следующие задачи: гармонизировать отношения человека с природой через освоение современной научной картины мира; стимулировать интеллектуальное развитие и обогащение мышления через освоение современных методов научного познания. Учитывая, что современный человек живет в условиях насыщенной и активной информационной среды, следует научить его жить в этом потоке, создавая предпосылки и условия для непрерывного самообразования, принимая во внимание интегративные тенденции развития науки и техники. Потребность в новом уровне научной грамотности предполагает создание условий для приобретения широкого базового образования, позволяющего достаточно быстро переключаться на смежные области профессиональной деятельности. Необходимым шагом для этого является создание учебных курсов, программ, которые были бы направлены на универсальные и обобщенные знания, на формирование общей культуры и на развитие мышления. Таким образом, образование представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды. Задача современного образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности, создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни человека.

В качестве основы образования провозглашается создание таких системы и структуры образования, приоритетом которых являются не

прагматические узкоспециализированные знания, а методологически важные, долгоживущие и инвариантные знания, способствующие целостному восприятию научной картины окружающего мира, интеллектуальному расцвету личности и ее адаптации в быстро изменяющихся социально-экономических и технологических условиях. Обновленная система образования реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический – с освоением методологии и приобретением навыков познания. Являясь инструментом достижения высокой эрудиции, образование ориентировано на широкие направления научного знания (естественнонаучные, технические, гуманитарные), охватывающие значительную совокупность близких специализированных областей. В то же время современное образование предусматривает овладение взаимодополнительными компонентами целостного научного знания. Так, высшее образование предполагает изучение современной технологической культуры, гуманитарного знания и культурологии, в понятие гуманитарного образования включается изучение естествознания.

В Международном проекте «Фундаментальное университетское образование», в материалах XXVIII Генеральной конференции ЮНЕСКО современные тенденции высшего профессионального образования рассматриваются как «целостное образование», учебные дисциплины позиционируются не как совокупность традиционных автономных курсов, а интегрируются в единые циклы дисциплин, объединенные общей целевой функцией и междисциплинарными связями [34, с. 20]. Вместе с тем необходимо отметить, что становление целостности всего образования невозможно без решения более узких задач ее обеспечения: естественнонаучное образование для технических направлений и целостность каждой из составляющих его дисциплин.

Целостность в естественнонаучном образовании можно считать достигнутой, если общие естественнонаучные дисциплины, входящие в обязательную профессиональную образовательную программу, представляют собой не просто совокупность традиционных курсов, а образуют единую систему, с общей целевой функцией, объектом исследования, методологией построения, ориентированную на существенные междисциплинарные связи.

В последнее время актуализируется проблема междисциплинарного синтеза, наиболее перспективными становятся исследования на стыке нескольких естественных наук, например, биологии и химии, физики и биологии и т.д., которые основаны на представлениях о естествознании как целостной самостоятельной междисциплинарной области научного знания, имеющей свой собственный предмет и ме-

тоды исследования. В настоящее время естествознание как бы возвращается на новом уровне к своему исходному синкретному состоянию, вновь интегрируя отдельные естественные науки, однако этот процесс не означает, что естествознание поглощает эти науки.

Сейчас оно находится в стадии кристаллизации собственных фундаментальных парадигм, которые связаны с глобальными естественнонаучными идеями функционирования открытых систем динамического хаоса, самоорганизации и эволюции как в живых, так и в неживых системах. Синергетические идеи, воплощенные в теории диссипативных структур, являются по существу далеко идущим обобщением дарвинизма. Предполагается, что наряду с достаточно детальным изучением каждой отдельной естественнонаучной дисциплины (в рамках, установленных образовательно-профессиональными программами) необходимо приступить к наведению методологических связей между ними. При этом в качестве альтернативы прежней традиции образования, когда достаточно было ограничиться установлением локальных пограничных междисциплинарных связей, выдвигается идея о выявлении общих стержневых методологических подходов и их отображения в каждой специальности высшего профессионального образования [88].

Таким образом, согласно европейской конвенции ЮНЕСКО, существуют методологические предпосылки для формирования целостной системы высшего профессионального образования, которые могут рассматриваться как особенные подходы к организации учебного процесса и подготовке специалистов в системе высшего профессионального образования.

Отдельные дисциплины формируют в сознании студентов различные проекции и фрагменты научной картины мира, однако результатом образования должна стать целостная картина мира. Для ее постижения необходимо овладение современной научной рациональностью, которая использует различные стратегии познавательной деятельности. Кроме того, следует учитывать, что в образовании существенно и обратное воздействие: изучение той или иной версии научной картины мира способно формировать соответствующую стратегию мышления. Таким образом, в высшем профессиональном образовании возникает возможность формирования целостного мышления путем освоения классической и неклассической версий научной картины мира. Однако необходимо учитывать, что недостаточная разработанность единых методологических и методических подходов к преподаванию в высшей школе может быть препятствием в реализации задачи формирования целостного мышления специалистов.



Рис. 2.1. Интеграционные тенденции в современном образовании

Анализ исследований в области профессиональной педагогики показывает, что во многих из них в качестве методологической базы (стратегия исследования) указывается интегрированный или интегративный подход, повышенный интерес исследователей к которому объясняется прежде всего его универсальностью.

Однако на сегодняшний день в научных исследованиях не обосновано, к каким педагогическим системам применяется такой подход: нет определенной трактовки понятия в педагогической литературе: отсутствуют специальные работы, посвященные комплексному анализу процесса становления интегрированного подхода и рассматривающие симбиоз теоретических и социокультурных факторов в процессе его генезиса и сущностного развития. На основании анализа специальной педагогической литературы (С.К. Бондырева, Е.В. Бондаревская, Э.Н. Гусинский, А.А. Деркач, И.Д. Зверев, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, Н.В. Кузьмина, П.Н. Кулагин, Ю.Н. Кулюткин, А.Н. Леонтьев, В.Н. Максимова, Л.М. Митина, Т.И. Руднева, А.И. Савостьянов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.) выводим, что существует теоретическая обусловленность необходимости разработки интегрированного подхода, которая определяется интеграционными процессами в обществе и ориентировкой на формирование личности с целостным мировосприятием, логикой развития наук, определяющих теоретические основы педагогической науки.

Рассматривая современные идеи реформирования высшего профессионального образования, приходим к выводу о том, что интегрированный подход становится образовательной стратегией, которая обосновывается мировыми тенденциями интеграционных процессов (формирование целостного миропонимания, создание образовательных учреждений-комплексов, подготовка специалистов интегративного профиля для многоуровневой системы высшего образования и интеграции в Болонский процесс и мировое образовательное сообщество).

Методологическая база интегрированного подхода основывается на существующих тенденциях и теориях, содержащих интегративные идеи, на совокупности идей и теоретических концепций, которые составляют стратегию развития педагогической науки. Анализ работ в области образования позволяет нам разработать алгоритм развития методологической базы интегрированного подхода.

Тенденция возникновения интегрирующих научных направлений на стыке уже устоявшихся наук возникла достаточно давно. Еще Я.А. Коменский среди правил «кратчайшего пути обучения» называет требования взаимосвязи учебных предметов: «Все, что нахо-

дится во взаимной связи, должно преподаваться в такой же связи» [88]. Идея объединения знаний прежде всего связана с борьбой против схоластики, как крайнего выражения метафизического засилья. Дж. Локк считал «наложение содержания» одного предмета элементами и фактами другого предмета средством, которое поможет овладеть не только основами наук, но и сформировать ум и манеры обучаемого, развить его умения и навыки, разнообразить знания о самых различных сторонах жизни [64, с. 14]. И. Герbart впервые сделал попытку психологического обоснования необходимости установления межпредметных связей для развития всестороннего интереса, относящегося к умственной сфере [55]. В «Руководстве к образованию немецких учителей» А. Дистервег высказывает мысль о «межпредметной связи» и принципе решения этой проблемы на практике, подчёркивая необходимость межпредметных связей в систематическом, основательном изучении всех предметов в школе. По его мнению, установление естественной разумной связи между ними имеет важное значение для формирования полных и глубоких знаний, умений и навыков [30, с. 44].

Во второй половине XIX века и начале XX века в связи с развитием научно-технического прогресса происходило ускорение темпов интеграции научных знаний. Синтез знаний на уровне ведущих научных идей вел к высокому уровню обобщений и к развитию научного мировоззрения у учащихся. В.И. Вернадский рассматривал все происходящее в мире как стороны одного и того же процесса, совершенно неизбежные и неотделимые друг от друга. Его работы свидетельствуют об интегративном способе мышления, истоки которого лежат в воспитании и образовании ученого. Именно с детских лет В.И. Вернадский имел разносторонние интересы, изучал явления и процессы во взаимосвязи [15, с. 149], что способствовало формированию общего мировоззрения, разносторонних интересов и убеждения в необходимости создания новой школы, в которой все обучение строится на принципе интеграции.

В начале 20-х годов XX века возникла идея комплексного подхода к построению учебных планов и программ. Н.К. Крупская, П.П. Блонский и другие работники ГУСа считали возможным решить проблему связи школы с жизнью, проблему всестороннего изучения явлений, событий, процессов окружающей действительности с помощью комплексной системы. В отличие от интеграции в программе комплексного обучения знания, умения и навыки учащихся должны были объединяться вокруг трёх основных идей: природа, труд, общество. В 60-е годы XX века начинают формироваться теоретические основы меж-

предметных связей. В это время вновь возникает необходимость использования интегративных процессов в обучении, которые рассматриваются как фактор формирования мировоззрения, общего развития и творческого мышления школьников. Дидактика преодолевает односторонний подход к идее межпредметных связей, когда они сводились к рациональному расположению учебного материала смежных предметов, так как раньше не учитывались «обратные» связи.

В последующих работах учеными делается вывод о значении разработки проблемы межпредметных связей в совершенствовании методической стороны учебного процесса путем переноса методов и приемов преподавания из одного предмета в систему другого. Межпредметные связи способствуют оптимизации обучения и воспитания путем углубления знаний учащихся о приемах учебной работы и приучения их к логическим операциям. Основными условиями их реализации являются глубокие, систематические знания учащихся, наличие подготовленных кадров учителей, необходимость теоретически разработать систему для осуществления идеи межпредметных связей, в частности для соединения идеи комплексности в обучении с принципом систематизации знаний. Межпредметные связи рассматриваются как средство формирования понятий об объективной действительности применительно к разным ступеням обучения [16].

В исследованиях 80-х годов проблема межпредметных связей рассматривается как составная часть теории обучения в комплексном взаимодействии образовательной, воспитательной и развивающей функций (И.Д. Зверев, П.Н. Кулагин, В.Н. Максимова). Выявляются общепедагогические, дидактические, методические и психологические аспекты проблемы: подчеркивается, что психологическим обоснованием взаимодействия образовательных и воспитательных функций межпредметных связей выступает закономерное единство сознания, чувств и деятельности, обеспечение которого в обучении является важным условием комплексного подхода, направленного на формирование мировоззрения учащихся; указывается на отсутствие разработанной системы межпредметных связей воспитательного характера. Таким образом, 60-80-е годы – этап широких исследований проблемы межпредметных связей, которые стали фундаментом формирования мировоззрения и развития учащихся, систематизации знаний и способов познавательной деятельности, постепенно трансформируясь в межпредметную интеграцию, которая понимается гораздо шире (процесс слияния нескольких учебных дисциплин при самостоятельном выполнении каждой из них своих функций, обогащения предметного знания из различных областей).

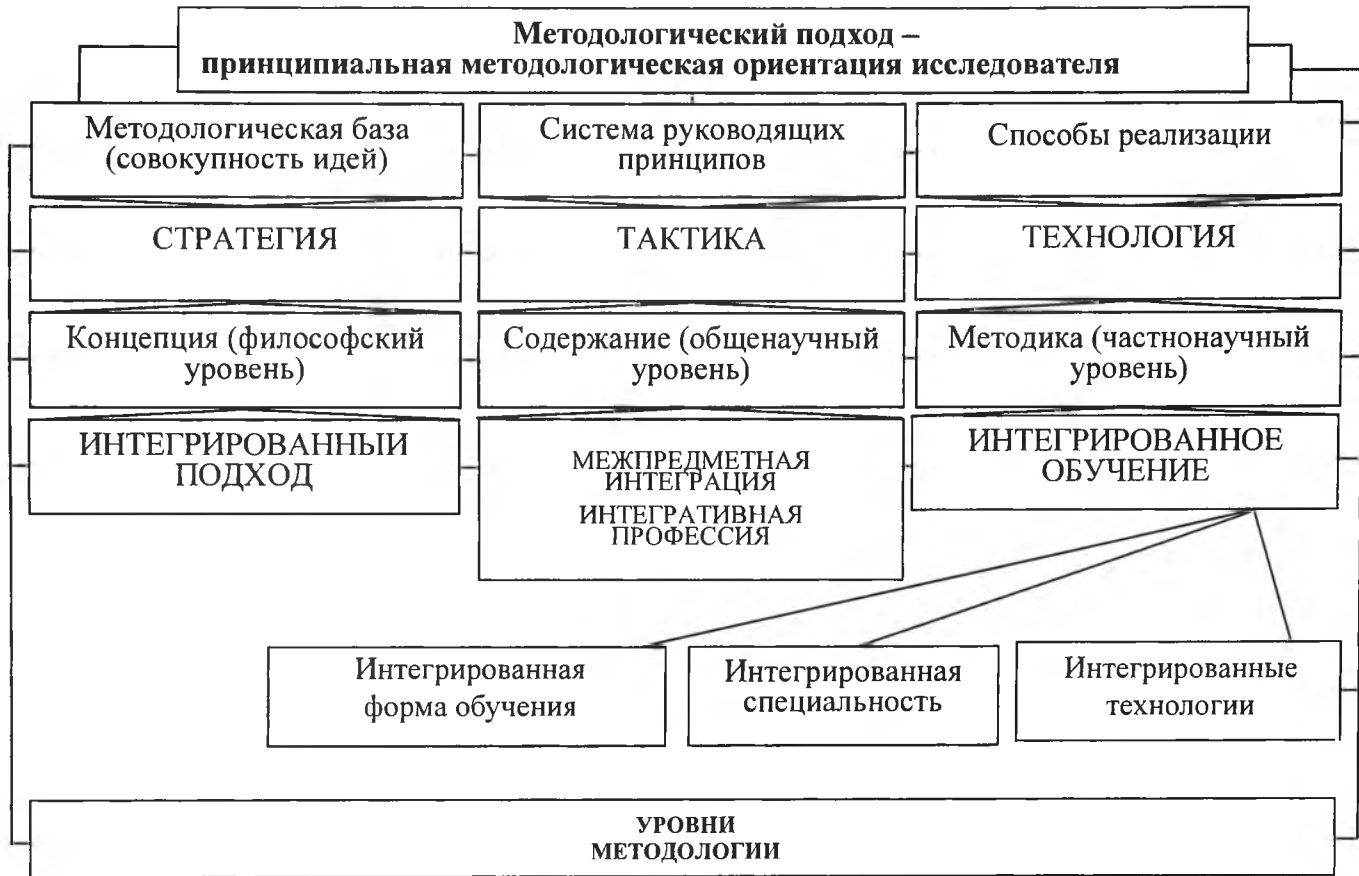


Рис. 2.2. Методологический подход

Сегодня можно утверждать, что правомерно выделение ряда этапов развития теоретических идей интеграции в педагогической науке от взаимосвязи объектов и явлений природы и общества (Я.А. Коменский 1592-1670) и идеи природосообразности и культуросообразности (А. Дистервег 1790-1866) к мировоззренческой и развивающей функции межпредметных связей и формированию системы научных знаний и общего умственного развития ученика (В.И. Вернадский), идеи объединения основ наук, укрепления их связи с жизнью, практикой преобразования общества (Н.К. Крупская), далее к концепции развития умений учащихся, мировоззрения через решение сложных межпредметных учебных проблем (И.Д. Зверев, В.Н. Максимова).

В педагогической литературе имеются публикации, в которых раскрываются проблемы теоретической интеграции: влияние интеграции на развитие педагогической науки (Б.С. Гершунский, З.А. Малькова, Н.Д. Никандров, В.С. Шубинский); влияние процессов интеграции, происходящих в науке, на обучение (А.П. Беляева, И.Д. Зверев, В.Н. Максимова, В.Н. Федоров); методика выявления и описания интеграционных процессов в учебно-воспитательной работе (Ю.С. Тюников); устранение многопредметности и повышение эффективности учебно-воспитательного процесса посредством интеграции учебных предметов (Ю.К. Дан, А.А. Пинский, В.В. Усанов); перестройка педагогического мышления на основе идей интеграции В.Г. Разумовский, Л.В. Тарасов); интеграция естественнонаучных и профессионально-технических дисциплин, а также ведущих структурных естественнонаучных и технических знаний (М.Н. Берулава). Так, Н.С. Антонов, И.Д. Зверев, П.Г. Кулагин, Н.А. Лошкарёва, В.Н. Максимова, Г.Ф. Федорец и др. рассматривают способность к интегрированию, синтезированию и анализу знаний как одну из наиболее значимых в процессе овладения студентами содержанием образования.

Таким образом, анализ теоретических работ в области интеграционных процессов, а также существующих концепций интегративного характера в педагогической науке позволяет: 1) рассматривать интегрированный подход на философском уровне как стратегию научного исследования интеграционных процессов; 2) ориентироваться на принцип межпредметной интеграции, представляющей содержание руководящих действий по реализации интегрированного подхода (общенаучный уровень); 3) применять интегрированное обучение в качестве инновационной технологии (частнонаучный уровень методологии педагогической науки). Приходим к выводу о том, что реализация интегрированного подхода становится образовательной стратегией, результат которой представляется содержательной и ценностной основой, каждая из которых базируется на определенных принципах.

§2. Интегрированный подход к подготовке специалистов в вузе

Происходящие в мире интеграционные процессы, расширение сети Internet, развитие межнационального общения требуют пересмотра устоявшихся систем подготовки специалистов в вузе. Так, сегодня требуются специалисты, владеющие не только специальными знаниями, но и дополнительными, обеспечивающими их конкурентоспособность на рынке труда, профессиональную мобильность, способность быстро переключаться с одного вида труда на другой, совмещать различные трудовые функции. Это возможно, если специалист обладает поливалентными, трансформируемыми знаниями в родственных, смежных областях, видах работы, выполняемых функциях, запасом знаний. Сочетание динамичности и пластичности знаний, с одной стороны, и фундаментальности и универсальности – с другой делает их экономически выгодными. Обоснованию необходимости расширения профиля профессиональной подготовки посвящено много работ С.Я. Батышева, Н.И. Думченко, А.Е. Шильниковой, И.Д. Ключкова, А.П. Беляевой, А.М. Новикова и др. Формирование в процессе обучения системных знаний, обобщенных умений, ценностных ориентации, научно-технического кругозора, интегративного стиля мышления и других интерсоциальных качеств личности не в состоянии обеспечить сложившаяся в вузах частнопредметная методика обучения; оно может быть достигнуто только на основе интегрированного подхода.

Исследователи обращаются к идеям интегрированного подхода на различных ступенях образовательных систем. Так, в диссертации Т.Н. Гнитецкой «Информационные модели внутри – и межпредметных связей как основа технологии обучения физике» обращается внимание на формирование целостных представлений о природных явлениях и закономерностях как отражение Единства Природы, что требует целостности процесса обучения физике. Понимание целостности процесса обучения физике через взаимосвязи элементов внутри- и межпредметного содержания (ВПС и МПС) образования и элементов технологии обучения – форм, методов, дидактических процессов (способов реализации учебного процесса по В.П. Беспалько) приводит к построению технологии обучения физике, начиная с определения роли и места ВПС и МПС в учебном процессе. Глубокое исследование этих вопросов, продвинувших понимание ВПС и МПС на качественном уровне, было проведено известными педагогами. Так, в диссертационной работе Б.Р. Кодирова «Ди-

дактические основы межпредметных связей естественно-математических дисциплин, направленные на формирование творческого мышления учащихся средней школы» доказывається, что педагогическая интеграция обладает достаточно развитой теорией. Свидетельство тому – наличие интегративно-педагогических концепций, имеющих в большинстве своем высокую степень разработанности. Вместе с тем указывается на отсутствие единой интегративно-педагогической идеи, которая бы лежала в основе их создания. Большинство из них является результатом удовлетворения практической потребности в осуществлении межпредметных процессов в отдельно взятых сферах педагогической деятельности. Указывается, что межпредметные связи – важнейший фактор оптимизации процесса обучения, повышения его результативности, устранения перегрузки учителей и учащихся. Особое значение имеют межпредметные связи для эффективного использования организационных форм обучения, а также целенаправленной перестройки всех основных звеньев учебно-воспитательного процесса. Таким образом, находим исследования, посвященные развитию понятия межпредметные связи в условиях общеобразовательной школы, которые имеют прикладной характер.

На уровне фактов (фактические) межпредметные связи – это установление сходства фактов, использование общих фактов, изучаемых в курсах физики, химии, математики, и их всестороннее рассмотрение с целью обобщения знаний об отдельных явлениях, процессах и объектах изучения.

Понятийные межпредметные связи – это расширение и углубление признаков предметных понятий и формирование понятий, общих для родственных предметов (общепредметных). К общепредметным понятиям в курсах естественнонаучного цикла относятся понятия теории строения веществ – пропорции, следствия, движение, масса и т.п., которые широко используются при изучении различных процессов. При этом они углубляются, конкретизируются на математическом материале и приобретают обобщенный, общенаучный характер. Таким образом, межпредметные связи, выражая диалектический метод познания, способствуют повышению теоретического и научного уровня обучения. В современной педагогике и психологии проблема повышения теоретического уровня обучения поставлена как проблема рационального сочетания абстрактного и конкретного знания. Методологическая функция межпредметных связей (Б.Р. Кодиров) в учебном познании заключена в обнаружении единства и в многообразии процессов и явлений, изучаемых разными учебными предметами. Меж-

предметные связи выявляют общее, особенное и единичное в изучении объектов, формируя научное мировоззрение учащихся, которое выступает в качестве методологического ориентира в познании и оценке явлений действительности. Содержание научного мировоззрения охватывает все компоненты общественного сознания, в которых отражается объективная действительность. Оно всесторонне отражает единую научно-философскую картину мира и закономерности ее познания. Поэтому формирование мировоззренческих убеждений требует усиления философских обобщений при изучении естественнонаучных и гуманитарных предметов. Учащиеся могут понять роль отдельных наук в общей системе знаний о мире и место отдельных явлений в общей научной картине мира лишь в процессе системного освоения основ наук, чему способствует усвоение мировоззренческих идей с помощью межпредметных связей (философских, политических, общенаучных) как универсальных форм знания, в которых выражены и содержание, и способ познания мира, и отношение к нему. Формирование общей системы знаний учащихся о реальном мире, отражающих взаимосвязи различных форм движения материи, является одной из основных образовательных функций межпредметных связей. Формирование целостного мировоззрения требует обязательного учета межпредметных связей.

Таким образом, наличие достаточно большого количества диссертационных работ о природе и влиянии межпредметных связей на развитие личности школьника актуализирует проблему нашего исследования, с одной стороны, а с другой стороны, появляется пробел в исследованиях, посвященный подготовке специалистов, способных внедрить и эффективно использовать возможности межпредметных связей в учебном процессе общеобразовательной школы. Так, межпредметные связи обеспечивают систему в организации предметного обучения, выполняя свою методологическую функцию в преобразовании процесса обучения тогда, когда идея межпредметных связей используется педагогическим коллективом как регулятивная норма практики. Межпредметные связи побуждают учителя к самообразованию, творчеству и взаимодействию с другими учителями-предметниками, что способствует повышению педагогического мастерства и сплочению педагогического коллектива в решении единых задач обучения. Систематические межпредметные связи обеспечивают решение и сугубо учебных задач закрепления предметных знаний и умений учащихся в процессе их постоянного применения в обучении разным предметам.

В диссертационной работе О.В. Коршуновой «Интегративно-дифференцированный подход к обучению в сельской школе (на примере предмета «физика»)» выявлены научно-теоретические позиции обеспечения гармонического единства интеграции и дифференциации в обучении сельских школьников, заключающиеся в использовании законов диалектической логики, системно-синергетического и антиномического подходов, теории динамического равновесия, концепций, теорий и идей в области психолого-педагогической науки (в частности, идеи об интеграции и интегративном подходе, о дифференциации и дифференцированном подходе к обучению, концепции когнитивных стилей). Единство интеграции и дифференциации в обучении выступает как процесс реализации интегративно-дифференцированного подхода к обучению, который имеет целью повышение качества обучения в сельской школе, т. е. обеспечение оптимальных условий обучения для каждого ученика, способствующих его самоактуализации, саморазвитию, формированию ключевых и предметных компетентностей, системного стиля мышления.

Единство процессов интеграции и дифференциации является тенденцией развития методологического, содержательно-образовательного и технологического аспектов дидактики. Исследование реальной педагогической практики позволило выявить совокупность процессов интегративно-дифференцированного характера, без которых в настоящее время невозможна модернизация, повышение качества и обеспечение доступности обучения в сельских школах России. В частности, в качестве таких процессов выступают взаимодействие и дифференциация образовательных учреждений в рамках сетевой организации обучения; взаимодействие и дифференциация субъектов и дидактических систем внутри школы; ценностная интеграция и дифференциация в сельской школе [88].

В диссертационном исследовании Е.А. Паладянец «Формирование научного мировоззрения школьников средствами межпредметной интеграции» указывается, что особое место среди современных образовательных технологий межпредметного характера занимают направленные на дидактическое усовершенствование и реконструирование учебного материала (дидактический комплекс «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова, «Диалог культур» М.М. Бахтина, «Укрупнение дидактических единиц» П.М. Эрдниева, вальдорфская педагогика Р. Штейнера).

Разработанная В.М. Монаховым «технология микроцелей», широко апробированная в условиях массовой практики, является одним

из видов интегрированных технологий, которая вносит вклад в решение проблемы повышения эффективности преподавания математики и непосредственно в теорию целеполагания. Целостность учебно-воспитательного процесса широко исследовалась методологами и дидактами [42, с. 83].

В исследовании Я.С. Турбовского рассматривается технология педагогического целеполагания, раскрывающая учебно-воспитательную деятельность как последовательное непрерывное восхождение к требуемому результату по неразрывной цепи разноуровневых и разнофункциональных целей. Принципиальной особенностью данной технологии целеполагания является ее изначальная направленность на решение двух видов целей, порождаемых содержательно-структурной организацией учебных предметов, каждый из которых состоит из определенных тем, программно последовательно взаимосвязанных и четко распределяемых во времени по определённому количеству часов (уроков); целостностью учебно-воспитательного процесса, обладающего общими для всех учебных предметов потенциальными формирующими возможностями. Таким образом, ученый заключает, что интегрированная технология педагогического целеполагания представляет собой целостную совокупность целей во всей их содержательной и временной специфичности, реализуемых в течение всех лет обучения в школе; одного учебного года; каждой изучаемой темы; каждого конкретного урока [4].

О.В. Юсупова в диссертационном исследовании «Междисциплинарная интеграция в рамках современной педагогической антропологии» вводит понятие идентичности в состав базовых основополагающих категорий педагогической антропологии и педагогики, что позволяет не только уточнить трактовку сущности педагогического отношения и непротиворечиво переопределить целевой функционал системы образования (что необходимо осуществить в соответствии с реалиями нового времени), но и сделать это, сохраняя все конструктивное и ценное, что наработано педагогической наукой и практикой за предшествующий период их развития.

Целенаправленное использование категории идентичности в педагогической антропологии и педагогике благодаря междисциплинарному статусу категории идентичности дает возможность в методическом плане раскрыть особый внутренний механизм интеграции всего корпуса гуманитарного междисциплинарного знания [88].

Объективные основания интеграции исторической науки и искусства рассматриваются С.М. Смирновым как соотношение познава-

тельных и ценностных моментов в научном и художественном отражении действительности, соотношение предметов исторической науки и искусства. Основания синтеза биологических и технических знаний выводятся из общности закономерностей построения и функционирования биологических и технических систем, технических способов производства (социально-практическое основание синтеза биологических и технических знаний) [88].

И.Г. Васильев основанием взаимосвязи общественных и технических наук считает процесс отражения в познании объективных связей между техникой и человеком, техникой и обществом, выделяя также генетическое основание интеграции знаний. Прежде всего это обусловливается тем обстоятельством, что причины взаимодействия познавательных систем своими корнями уходят в прошлое, в предшествующий период [88].

В диссертационной работе В.С. Филиновой «Взаимосвязь школьных курсов математики как интегративная основа формирования мышления учащихся» раскрывается проблема повышения качества преподавания математики, которая находится в прямой зависимости от того, насколько учителю удаётся раскрывать перед учащимися, что за автономностью каждой из математических дисциплин скрывается единство математического знания в его разнообразии [148, с. 42].

Таким образом, выделяем несколько работ, посвященных выявлению основ и оснований интеграции для эффективного построения процесса познания, обучения и развития личности школьников, в то же время нами отмечается отсутствие работ по данной проблематике в высшей школе.

В своем исследовании «Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования» В.В. Гриншкун указывает на отсутствие единообразных подходов к созданию новых средств автоматизации и информационного обеспечения педагогической деятельности. По мнению автора, существенно сдерживает разработку, внедрение и эффективное совместное использование информационных технологий в образовании стремление к созданию новых специализированных технологий разработки и подходов к формированию содержательного наполнения практически для каждого нового электронного учебника, пособия или методического руководства. Еще одной проблемой, связанной с хаотичностью разработки и использования информационных технологий и ресурсов в образовании, является практическая невозможность универсальной подготовки педагогических кадров, способных комплексно использовать преимущества

информационных технологий в профессиональной деятельности. Автор рассматривает интегративный подход как путь, способ, направление достижения целей интеграции, заключающихся в формировании состояния связанности отдельных частей и функций системы в целом, восстановлении единства. В этом случае основной целью применения интегративных подходов к созданию средств информатизации образования становится унификация подобных средств, а именно устранение неоправданного многообразия средств информатизации одинакового назначения, но различных по совокупности параметров, минимизация интерфейсных, технологических, содержательных, методических и других различий в функционировании и использовании средств информатизации образования [51, с. 44].

Ученый утверждает, что разработка и развитие интегративных подходов возможны на основе выявления факторов, оказывающих влияние унификационного характера на процессы разработки и использования средств информатизации образования. Таким образом, автор указывает на отсутствие разработанных в педагогической науке подходов к созданию средств информатизации образования. Исследования В.В. Гринскуна показывают, что интеграция может оказывать положительный эффект на создание педагогических средств, что является особой педагогической технологией.

Н.В. Федяинова в работе «Интегративный подход в обучении информационным технологиям будущего учителя начальных классов» рассматривает подготовку будущих учителей начальных классов в области информационных технологий, указывая, что организация обучения ИТ студентов ФНК на основе интегративного подхода предполагает использование широких межпредметных связей, которые закладываются в его содержание. Автор отмечает, что источниками интеграции при проектировании содержания интегративного курса изучения информационных технологий для студентов являются такие фундаментальные межпредметные учебные элементы, как информация, информационный процесс, объект, язык, модель, алгоритм, структура. Это позволяет конструировать интегративные курсы с высоким третьим уровнем интегрального потенциала. Интеграция на уровне видов деятельности предполагает освоение студентами общенаучных видов деятельности, таких как моделирование, структурирование, проектирование, прогнозирование, формализация, алгоритмизация [147, с. 23].

Необходимо отметить, что, рассматривая подготовку специалистов на основе интегративного подхода, автор не дает его определе-

ния, ограничиваясь лишь описанием построения учебного процесса с использованием межпредметных связей.

А.А. Журин в работе «Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы» разработал технологию интеграции медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы, основанную на комплексном использовании системы бифункциональных средств обучения, которая строится с учётом двухаспектного анализа (содержание и форма предъявления информации) учебной информации [88]. В данной работе акцент делается на разработке интегрированной технологии.

Предметом докторской диссертации В.М. Лопаткина стал процесс реализации интегративных тенденций развития региональной системы непрерывного педагогического образования. В исследовании сосредоточено внимание на деятельности Алтайского университетского школьно-педагогического округа (АУШПО): сконструирована интегративная модель развития округа; обоснован эвристический потенциал социологической концепции жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной субъективности для повышения эффективности функционирования АУШПО; разработаны критерии результативности и проведена оценка эффективности деятельности субъектов округа на современном этапе [94, с. 26]. В данной работе внимание направлено на обеспечение успешности интеграционных процессов в условиях непрерывного педагогического образования и указывается, что совершенствование системы непрерывного педагогического образования становится возможным при активизации совместных действий различных образовательных учреждений.

В рассмотренных работах термин «интеграция» в педагогической науке, интерпретируется как объединение различных методик, технологий для осуществления неких комплексных целей в преподавании.

В настоящее время мы не находим научно-исследовательских работ в педагогической науке посвященных подходу к подготовке специалистов, который предполагает синтез идей целостного взгляда на мир и различных способов его познания, обеспечивает основу для целостного педагогического процесса, а результат его предстает интегративными знаниями и умениями, необходимыми для их углубления и расширения, систематизации и обобщения, формирования межпредметных (общих для смежных учебных предметов) учебно-познавательных умений, а также для решения других образовательных проблем на основе различных проявлений межнаучной, междисциплинарной интеграции.

В своем исследовании мы рассматриваем идеи интеграции на самых различных уровнях педагогической науки. Анализ результатов научных исследований проблемы использования идей интеграции в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений позволяет в рамках интегрированного подхода выделить систему руководящих принципов реализации теоретических разработок на практике. Таким образом, характеризуя интегрированный подход, выделяем содержательный концепт методологического направления, результатом разработки которого будет являться подготовка специалистов интегративного профиля.

Представляя научную концепцию интегрированного подхода в виде совокупности идей об интеграции в педагогической науке, а также содержательную сторону феномена интеграции, обратимся к возможности выделения технологии интегрированного подхода к подготовке специалистов в вузе.

На наш взгляд, интегрированный подход по-новому способен решать актуальные проблемы отбора и внедрения организационных форм образования, инновационных технологий.

Педагогическая технология – феномен, возникший как результат взаимодействия новейших тенденций в развитии педагогической теории и инновационной практики. Необходимость применения педагогических технологий обусловлена реализацией в образовании гуманистических идей: признание и понимание чужой точки зрения; уважение личности; организация сотрудничества; самовыражение в деятельности, в творчестве.

Технологизация педагогического труда требуется для его упорядочения, для постановки четких целей и определения путей их достижения, т.е. управления процессом обучения. Применение системы педагогических технологий освобождает педагога от произвольности в построении и реализации педагогического процесса и дает возможность целенаправленно двигаться к прогнозируемому конечному результату при строгой обоснованности каждого компонента и этапа процесса обучения. В педагогической литературе, наряду с термином «педагогические технологии», встречаются также понятия «образовательные технологии», «технологии в образовании», «технологии обучения».

В зарубежной педагогической теории и практике «технологии в образовании» связаны с применением в образовании достижений науки и техники: аудиовизуальных средств, видеоаппаратуры, компьютеров, программированного обучения, оргтехники, технических средств

обучения, тренажерных комплексов. В отечественной педагогике «технологии в образовании» ассоциируются с инновациями, касающимися организационных форм и методов обучения, методологии проектирования учебного процесса, компьютеризации [16, с. 9].

Изучение разнообразных определений педагогической технологии показало их разноплановость. Это и педагогическая техника, и педагогическое мастерство, и гарантированное достижение целей, и использование технических средств обучения, и формирование личности. Современные инновационные образовательные технологии нацеливают на смену репродуктивного образования творческим овладением знанием, при котором процесс познания выходит за рамки освоения мира, формируя отношение к этому миру, утверждая определенную позицию по отношению к нему. Так, можем трактовать педагогическую технологию, разработанную на основе интеграции, как одно из средств формирования целостного мировоззрения.

В настоящее время, на наш взгляд, существуют некоторые проблемы для студентов на пути творческого овладения профессией, среди которых ярко выраженная дифференциация предметов. Нам кажется, что решение проблемы дифференциации следует искать в использовании интеграции для обеспечения содержательной и методической сторон профессиональной подготовки. В то же время не решена проблема содержания обучения студентов – будущих учителей, что определяет дальнейшее направление нашего исследования. Анализ методической литературы позволил вскрыть многоаспектность и многофункциональность интегрированного обучения, реализующегося на практике через межпредметную интеграцию. По нашему мнению, межпредметная интеграция, предполагающая объединение блоков знаний по разным предметам, отличается от традиционного использования межпредметных связей, предусматривающих лишь эпизодическое включение материала других предметов. Более того, при использовании межпредметной интеграции кроме объединения содержательного плана происходит интеграция организационного плана. В этом случае важно правильно определить главную цель интегрируемых предметов. Если общая цель определена, то используются только те сведения объединяющихся предметов, которые необходимы для ее реализации.

Таким образом, межпредметная интеграция рассматривается нами как процесс слияния нескольких учебных дисциплин при самостоятельном выполнении каждой из них своих функций, направленный на взаимообогащение предметного знания из различных областей, един-

ство знаний и умений, развитие личности будущего специалиста. Данное понимание сути «межпредметной интеграции» позволяет учесть в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов резонанс интеграционных процессов в профессиональном образовании в виде современных педагогических технологий, базирующихся на принципах рефлексивной диагностики (Р.А. Исламшин): 1) все участники диагностики находятся в активной, творческой позиции; 2) педагоги и обучаемые принимают активное участие в создании диагностической методики, в ее применении, в обработке и анализе результатов; 3) в качестве изучаемых феноменов могут выступать ценности участников, собственный образ себя и образ своего коллектива, их творческая уникальность, способы деятельности и общения; 4) осмысление и переосмысление этих феноменов дает наиболее конструктивный импульс к профессиональному саморазвитию и порождению инноваций в педагогической деятельности [40, с. 243].

Целью рефлексивных методик диагностики является не столько получение максимально исчерпывающей и объективной информации об интересующем педагогов феномене, сколько создание рефлексивной среды для того, чтобы наиболее полно осмыслить профессиональную реальность, создать наиболее благоприятные условия для ее конструктивного развития. Будущий специалист должен владеть и методологией, и технологией проектирования своей профессиональной деятельности, быть способным к изобретению и оформлению оригинальных техник и методик своей работы. Таким образом, в процессе профессиональной подготовки необходимо уделять внимание формированию профессиональных умений, основанных на интеграции и интеграционных процессах.

Образовательный процесс в вузах обладает большими возможностями для внедрения интегрированных педагогических технологий. Однако этому мешают существующее дублирование материала в основных учебных курсах, их слабая интегрированность с основной специальностью. Таким образом, обостряются противоречия между интегративным характером профессиональной деятельности и дискретно-дисциплинарной системой подготовки специалистов в системе непрерывного образования, необоснованно широкой номенклатурой дисциплин в учебных планах вуза, потребностью вузов в реализации педагогической интеграции содержания подготовки специалистов и отсутствием концепции, принципов и технологии интеграции учебных дисциплин.

В процессе анализа работ по проблеме интеграционных педагогических технологий в учебном процессе высших учебных заведений, способных существенно повысить эффективность высшего образования, выделены следующие их типы: массовая традиционная, рассчитанная на среднего студента, технология углубленного изучения предметов; технология компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравниваемого обучения и др.); технологии работы с особо одаренной молодежью.

В методической литературе выделяется несколько разновидностей педагогических технологий: модульная (блочная и проблемная), информационная, аудиовизуальная, концентрированная, компьютерная, тренинговая, эвристическая, культурно-модульная [16, с. 10]. Каждая может быть адаптирована к идее и процессу формирования компетентного специалиста в системе профессионального образования. Следовательно, мы можем отнести любую из вышеобозначенных технологий к интегрированному обучению. В свою очередь, выбор педагогической технологии детерминируют объективные психолого-педагогические факторы (цели, задачи и специфика учебного модуля и его содержания, этап процесса обучения, характер взаимодействия педагогической и профессиональной подготовки, формы организации обучения). Если цель интегрированного обучения заключается в активизации мыслительной деятельности развивающими приёмами обучения, строить учебный процесс необходимо в соответствии с целью и задачами интегрированного обучения.

Для разработки и внедрения интегрированных технологий существуют объективные социальные факторы, в которых явно прослеживаются интеграционные процессы: наличие заказа на специалиста интегративного профиля. В числе субъективных факторов выделяем уровень развития познавательных процессов и личности студентов; уровень профессиональной компетентности и мастерства преподавателей, степень их заинтересованности в результате, характер трудоемкости педагогической технологии и стиль педагогической деятельности.

Таким образом, складывается ситуация которая свидетельствует о своевременности разработки и внедрения интегрированных технологий в процесс организации интегрированного обучения.

В последние годы ученые (С.П. Арсенова, Е.В. Бондаревская, В.И. Горюва, Е.А. Климов, А.Ю. Козырева, Т.В. Орлова, Л.О. Романова, Н.М. Яковлева и др.) указывают в своих работах на острую потребность в специалистах нового типа, способных работать в новых социальных условиях, нетрадиционно подходить к решению различных

педагогических ситуаций, создавать авторские технологии обучения на основе многопрофильности.

Интеграция науки, техники и производства, оказывая существенное влияние на состав и содержание профессионального образования, по мнению Л.Б. Набатовой, должна прежде всего проявиться в содержании всего обучения, предполагающего установление взаимосвязи общего и профессионального образования; связь компонентов содержания и связь между целями, задачами, формами, средствами, методами и приемами общего и профессионально-технического образования, причем на разных уровнях, включая интеграцию общеобразовательных и профессионально-технических предметов.

В динамично меняющемся и непредсказуемом мире профессиональная компетентность человека, даже самая высокая, требует постоянного совершенствования. В связи с этим образование нацелено на развитие у человека способности изменять ранее приобретенную компетентность; профессиональной и социальной мобильности. Подвергается эволюции и отношение личности к изменяющемуся миру, к противоречиям, возникающим в системах «человек и природа», «человек и общество», «человек и человек». В связи с этим мы выделяем практическую (деятельностную) составляющую интегрированного подхода, направленную на развитие готовности личности к переменам и ее способностей участвовать в них.

Если в начале XX века образование рассматривалось как этап подготовки к жизни, то в последние десятилетия оно стало приобретать непрерывный характер. Чтобы не отстать от динамических перемен в мире, человек вынужден учиться и переучиваться на протяжении всей жизни. Важно подчеркнуть, что сегодня необходимость непрерывного учения становится поистине массовой, она касается не только элиты общества, но и всех профессиональных и возрастных слоев населения. Живя в изменяющемся обществе, человек должен постоянно адаптироваться к социально-экономическим общественным преобразованиям, овладевать новыми технологиями и наукоемкими производствами, осмысливать свое место в социокультурной жизни, быть социально и профессионально мобильным, осваивать новые социальные роли, менять профессию. Как только он перестает учиться, он попадает в ситуацию функциональной неграмотности или профессиональной некомпетентности, что отрицательно сказывается на его дальнейшей жизненной судьбе [48, с. 114].

Для реализации социального заказа в рамках закона об образовании создаются трансферные факультеты, которые реализуют про-

граммы обучения по двум специальностям одновременно, помогая тем самым наиболее активной и подготовленной части молодежи получить образование в двух и более конъюнктурных областях человеческой деятельности. В процессе обучения студенты факультета становятся полноценными специалистами в каждом из двух выбранных направлений и приобретают качественно новый уровень подготовки, позволяющий работать на стыке двух специальностей.

Трансферная (интегрированная) форма обучения – это современная образовательная технология, дающая возможность получить фундаментальную подготовку в двух и более областях знаний для самостоятельного исполнения нетрадиционных служебных функций; это взаимный обмен и взаимное дополнение учебных программ, предметных областей и методов исследования; это многопрофильная подготовка, обеспечивающая дополнительную социальную уверенность и перспективы трудоустройства. Таким образом, требуется организация интегрированного обучения, предполагающего не просто количественное, формальное объединение учебных планов, но и переход на качественный уровень обучения, на котором общепрофессиональные и специальные дисциплины различных специальностей рассматриваются в агрегированном виде. Для эффективной организации подготовки специалистов по трансферным специальностям важным является определение релевантного рынка многопрофильных специалистов, тех тенденций и факторов, которые определяют его развитие: объективный процесс интеграции различных областей науки и производства; взаимный обмен методами исследований и решения задач; набирающая силу практика «адресной» подготовки специалистов по заказу предприятий и организаций для выполнения конкретных производственных и управленческих функций; потребность современного производства и структур управления переходного периода в разносторонней фундаментальной подготовке специалистов, позволяющей выполнять нетрадиционные служебные функции, в том числе на стыке различных сфер науки, производства и управления; стремление наиболее активной и подготовленной части студенчества к получению дополнительного образования в целях обеспечения себе социальной уверенности и хороших перспектив трудоустройства в условиях рыночной экономики [88].

Существует опыт подготовки специалистов, когда в процессе их подготовки по интегрированной производственно-образовательной программе применяется особая организационно-методическая система, объединяющая элементы многих современных педагогических

технологий. Это помимо увеличения срока обучения до шести лет уменьшение аудиторной еженедельной нагрузки студента с 25 – 27 часов в обычных группах до 18 – 21 часов в экспериментальной группе; сочетание обучения и производственной деятельности в течение всего периода подготовки специалиста; отсутствие текущих производственных практик (кроме преддипломной); выполнение расчетно-графических и курсовых заданий и дипломного проекта по реальным проблемам предприятия с возможностью внедрения результатов в производственный процесс; освоение в процессе трудовой деятельности основ производства по получаемой в вузе специальности; овладение рабочими специальностями и постепенное подключение к различным группам специалистов (конструкторов, технологов, механиков и исследователей); защита курсовых работ и дипломного проекта в совместных комиссиях вуза и предприятия.

Вместе с тем для реализации интегрированных технологий необходимы определенные педагогические условия. «Условие – это существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояния, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». Весь этот комплекс называется «достаточным». В данном определении условие рассматривается не как отдельное обстоятельство, отношения предметов, а как целый комплекс объектов, влияющих на исследуемое явление. Следует отметить, что условия должны быть необходимыми и достаточными для существования изучаемого предмета или явления. В логике к необходимым относятся те условия, которые имеют место всякий раз, как только возникает действие, а к достаточным – только те, которые непременно вызывают данное действие.

Анализ представленных определений позволил нам принять условие как обстановку, непосредственно влияющую на процесс формирования и развития изучаемого явления. Для нас также важна педагогическая трактовка данного понятия. М.И. Ерецкий дает такое определение: «Педагогические условия – это сопутствующие фактору педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов». «Педагогические условия – это среда, обстоятельства, в которых реализуются педагогические факторы» (М.Е. Дуранов).

Н.М. Яковлева под педагогическими условиями понимает совокупность мер в учебно-воспитательном процессе, обеспечивающих достижение студентами высшего уровня деятельности. С.В. Боровская

дает несколько иное определение: педагогические условия – это комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, которые способствуют переходу студентов на более высокий уровень профессиональной деятельности.

В системе подготовки специалистов в высшей школе мы рассматриваем учебный процесс по обучению иностранным языкам, построенные на основе интеграции, как необходимое педагогическое условие развития целостного мировоззрения и профессиональных умений. Современные Государственные образовательные стандарты российского высшего образования строго фиксируют нормы учебных часов, отводимых на обязательное изучение студентами иностранного языка. Не всегда и не всеми вузовскими преподавателями и студентами осознается значимость знания иностранного языка для овладения той или иной профессией, для развития общей культуры будущих специалистов.

Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки студентов как цель и путь создания целостности учебного процесса должна быть структурно оформлена и функционально направлена. В структуру такой интеграции входят интегрированная цель, дидактические и воспитательные функции интеграции; выделение компонентов в структуре интеграции, интегрированная деятельность, основанная на взаимном сотрудничестве, интегрированный коллективный «дух» – социально-психологический климат, общее методическое руководство процессом интеграции. Целенаправленное использование интегрированных технологий в педагогической деятельности сказывается на результативности учебного процесса, педагогические умения становятся обобщенными, комплексными, усиливается культурологическая направленность познавательных интересов студентов, что способствует формированию профессиональных знаний.

Сегодня очевидна необходимость знания иностранных языков, а приоритет отдается английскому языку как наиболее применяемому в межнациональном, межгосударственном общении и средствах массовых коммуникаций. Как показывают опросы студентов неязыковых вузов и факультетов, далеко не все из них осознают личную и профессиональную значимость изучения иностранного языка. Так, в НОУ ВПО «Самарский институт управления» из 200 опрошенных студентов всего 38 % готовы «потратить время и деньги на изучение иностранных языков»; 65 % «осознавая значимость владения иностранными языками, не могут позволить себе их изучение». Значительная часть студентов считает знание иностранного языка желательным, но не обязательным для того, чтобы стать хорошим специалистом (48 %).

Однако темпы глобализации, взаимопроникновения, интеграции межнационального характера таковы, что требуется от специалиста любого профиля владение иностранным языком на уровне получения профессионально значимой информации и общения. Язык – концентрированное выражение культуры народа – носителя этого языка. Синтез родного и иностранного языков расширяет общую культуру личности, владеющей этими языками. С помощью иностранного языка можно расширить тезаурус личности, используя содержательную составляющую языкового характера. Гуманизация современного высшего образования предполагает развитие общечеловеческих, общекультурных, нравственных, этических и эстетических качеств выпускников, формирование духовно богатой личности. Кроме того, сам процесс изучения иностранных языков может способствовать значительному расширению общей и профессиональной культуры будущих специалистов.

Социальная значимость подготовки специалистов средствами иностранных языков, возрастающие потребности общества в квалифицированных кадрах с высоким уровнем владения иностранным языком обуславливают необходимость реализации его образовательного потенциала в общей системе профессиональной подготовки специалистов в вузе. Обращение к современным педагогическим исследованиям показало, что эта проблема недостаточно отражена в научной литературе и еще не являлась объектом научно-педагогических исследований. Между тем имеются работы, посвященные формированию иноязычной коммуникативной компетенции (М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, Н.Б. Ишханян, А.А. Леонтьев, В.В. Сафонова). Так, В.В. Сафонова, расширяя понятие собственно социокультурной компетенции, предлагает рассматривать ее как некую целостность социокультурного образования средствами иностранного языка. Автор выделяет принципы социокультурного образования средствами иностранного языка: обучение иноязычному общению в контексте диалога культур; соединение обучения межкультурному общению с развитием сознания студентов; опора на междисциплинарные культуроведческие знания; опора на интеллектуальный потенциал студентов при выборе иноязычного общения.

В последнее время появляются исследовательские работы, доказывающие, что иностранный язык обладает культурно-образовательным потенциалом при подготовке специалистов различного профиля. Так, в работах Н.В. Мельченковой, Е.В. Постниковой, М.А. Хусаиновой иностранный язык выступает средством развития личности

менеджеров (язык формирует умение прогнозировать, готовит к деловому общению, формирует профессиональную позицию) [88]. С.В. Астахова и Е.С. Лапшова рассматривают иностранный язык как средство формирования профессиональной компетенции студентов-филологов и средство формирования профессиональной культуры юристов [88].

Таким образом, полагаем, что совершенствование подготовки специалистов в системе высшего профессионального образования требует систематического улучшения содержания и методики обучения иностранным языкам, становления и развития духовной культуры личности средствами иностранных языков и иноязычной культуры, что в значительной мере обеспечивает полноценную профессиональную деятельность в условиях быстро меняющегося общества.

Произошедшие в последние годы в российском социуме коренные изменения остро поставили вопрос о приоритетах профессионального образования. Приобрела особую актуальность проблема создания целостной системы профессионального образования, построенной на гуманистических и демократических принципах, системы, которая содержала бы условия для становления специалистов, обладающих высокой культурой, способных к самосовершенствованию своих действий и поступков в соответствии с требованиями современности.

Вслед за ученым и пользуясь традиционными подходами к разработке педагогической технологии, при разработке интегрированных технологий будем опираться на технологии: личностно ориентированного обучения (А.А. Леонтьев), проблемно-развивающего (М.И. Махмутов), концентрированного (Г.И. Ибрагимов), блочно-модульного (М.А. Чошанов), коммуникативно-развивающего образования (Р.А. Исламшин), интегрированного обучения (Л.А. Волович, В.В. Левченко). В аспекте рассматриваемой проблемы для нас представляют интерес технологии, опирающиеся на единство иноязычной культуры и профессиональной деятельности, так как нами анализируется процесс подготовки учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка. Как известно, иностранный язык в начальной школе преподается с опорой на изучение культуры страны, в которой на этом языке говорят. Более того исследователи выделяют различные виды интегрированных технологий: информационные, личностные, культурологические, фактологические, оценочные. Проектирование интегрированного содержания профессиональной подготовки студентов в вузе должно предусматривать включение в него профессионального компонента. Это относится и к выбору идей профессионального образования, и к набо-

ру понятий, и к подбору аргументов. Здесь присутствуют, по мнению Л.А. Воловича, все средства и объекты интеграции элементов культуры – от продукта профессиональной деятельности до явлений общей культуры. В организации содержания социокультурной подготовки в учебных заведениях интеграция должна стать ведущей формой на основе целостности восприятия студентом профессионального знания [88].

Ученые выделяют несколько моделей интеграции содержания учебного процесса: предлагается создание курса, объединяющего несколько предметов из одной образовательной области.



Рис. 2.3. Организация учебного процесса на основе интегрированного подхода

При этом удельный вес содержания различных предметов одинаков, а их взаимопроникновение выводит содержание на качественно новый уровень. Появляется возможность объединения учебных предметов из одной образовательной области или блока на базе преимущественно одной дисциплины; можно сочетать различные, но близкие образовательные области, которые выступают на равных, а также предметы близких образовательных областей, где один из них сохраняет специфику, а другие выступают в качестве вспомогательной основы; вариативная часть учебного процесса предполагает создание интегрированных курсов, в которых объединяются предметы из удаленных образовательных областей и блоков [88].

Таким образом, интегрированный подход на практике (в учебном процессе) может реализоваться через различные формы и методы: интегрированный урок, интегрированная педагогическая технология,

принцип межпредметной интеграции, интегрированное обучение и как результат подготовки специалиста по интегрированной специальности.

В ходе нашего исследования интегрированный подход к подготовке учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка реализуется через совокупность приемов, способов организации учебного процесса с ориентацией на многокультурное межкультурное и иноязычное образование в педагогическом вузе, способных обеспечить условия для формирования у младших школьников целостной картины мира. С позиций интегрированного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Профессиональные способности представляют потенциал для успешной творческой деятельности с учетом понимания проблемы, представления прогнозируемых результатов, вскрытия причин, затрудняющих деятельность, предложения средств для устранения причин, осуществления необходимых действий и оценки прогнозируемых результатов.

Анализ научной педагогической литературы позволяет утверждать, что исследователи обращаются к идеям интегрированного подхода и главной для высшей школы ставят задачу обеспечения соответствия содержания образования новым перспективам и приоритетам научно-технического, экономического и социального развития, ликвидации противоречия между дисциплинарным характером обучения и междисциплинарным характером деятельности, осложняющего формирование нестандартного мышления, широты взглядов, целостного содержания.

Раздел 3. СРЕДОВОЙ ПОДХОД

§1. Средовой подход как технология опосредованного управления личностью

Актуальность средового подхода для отечественного образования обусловлена развитием современного общества, глобальных электронных сетей, образовательных интернет-массивов и коммуникационных технологий, а также научно-исследовательским потенциалом самого подхода [14; 98; 149]. По мнению исследователей профессиональной педагогики, средовой подход относится к базовым методологическим подходам наряду с системным, личностно-ориентированным, деятельностным, культурологическим и др. [131]

В отечественной педагогике интерес к вопросу влияния среды на формирование личности возникал не один раз на протяжении длительного периода времени, который на основании исторических исследований, представленных в работах Ю.С. Мануйлова, В.Д. Семенова, можно разбить на ряд этапов. На первом этапе в конце девятнадцатого века Ф.М. Достоевский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. отмечали влияние среды на личность и необходимость использования этого влияния в процессе воспитания. По мнению К.Д. Ушинского, образование не будет иметь основания до тех пор, пока не будет такой среды, в которой бы свободно и широко на основании науки формировались педагогические убеждения. На этом этапе появляется теория социальных типов детей, в которой утверждается, что тип ребенка зависит от влияния среды, в которой он растет.

На втором этапе в начале двадцатого века под влиянием революционных настроений и происходящих в стране перемен развивается идея социального воспитания и формируется новое научное направление – педагогика среды [99]. Фактически социальное воспитание представляло собой идеологическое движение в сочетании с социальной практикой формирования и развития личностного типа в социальной среде пролетарского государства. Вместе с тем педагогика среды, представленная в работах того времени (Н.И. Иорданский, Л.С. Выготский, А.Г. Калашников, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин и др.), представляла собой объединение различных средовых концепций и стратегий использования возможностей среды в педагогическом процессе.

Одни исследователи связывали цели педагогики среды с развитием индивидуальности личности (Н.И. Иорданский, С.Т. Шацкий), другие – с формированием общественного личностного типа (А.Г. Калашников, В.Н. Шульгин). При этом выделялись различные типы сред и использовались разные структурные единицы, предлагались разные технологические варианты использования среды. Помимо значительных теоретических исследований, педагогика среды имела и практическое выражение в виде различных исследовательских институтов, коммун и школ, но значимость педагогики среды для современной науки в большей степени детерминирована теоретическим обоснованием возможностей активного использования среды для формирования личности и проектирования типа личности.

На следующем этапе, характеризуемом политическими репрессиями, военным периодом и периодом восстановления после войны, развитие теорий педагогики среды было приостановлено, ряд представителей этого направления были репрессированы, а в научных работах этого периода среда отображалась только как определенный воспитательный фактор.

Конец 60-х годов XX века для всего научного сообщества был ознаменован превращением теории систем биолога Л. Берталянди в общедисциплинарную науку и становлением системного подхода как общеметодологического принципа для всех областей науки и человеческой деятельности. Системные исследования в педагогике в 70-х – 90-х годах возобновили интерес к проблеме влияния среды на формирование личности. Актуальность средовой проблематики исследователи связывают с необходимостью социальной адаптации формируемого типа личности (В.Т. Бочарова, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов), функционирования и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова), поисками смысла жизни (Ю.С. Бродский), учетом этнических (А.Л. Бугаева, Г.Н. Волков) и историко-культурных условий (Е.П. Белозерцев, З.И. Тюмасева). На данном этапе раскрывается педагогическое значение системной категории «взаимодействие», утверждается представление личности как продукта взаимодействия человека со средой и рассмотрение среды как целостной системы, состоящей из совокупности взаимодействующих подсистем. Было предложено деление среды на организованную и неорганизованную, введено понятие стихийных влияний среды, исследован аспект управления процессом взаимодействия со средой, сделан вывод о необходимости разработки новых педагогических средств обучения. Таким образом, исторически возникла предпосылка появления исследователь-

ских работ (Ю.С. Мануйлов, В.А. Ясвин), посвященных технологическим вопросам средовой проблематики и разработки на их основе новых педагогических средств.

Так, центральной темой исследований В.А. Ясвина является моделирование образовательной среды, под которой понимается система влияний и условий формирования личности, возможностей для саморазвития. Автор выделяет возможности в отдельный элемент среды и делает вывод об их скрытом потенциале: «Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие» [159, с. 81]. Дается типовая классификация образовательных сред; рассматриваются методики моделирования сред – векторное моделирование и модель проектного поля; представляется структурная модель среды как совокупность пространственно-предметного, социального и организационно-технологического компонентов; выделяются требования к проектированию каждого отдельного компонента среды и перечень формальных параметров, таких как широта, интенсивность, модальность, устойчивость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, когерентность, социальная активность и мобильность, которые могут представить интегративный критерий качества данной образовательной среды. Значимость работ В.А. Ясвина для современной профессиональной педагогики обусловлена психологическим моделированием образовательных сред и влиянием среды на личность. Однако, разделяя мнение В.Я. Барышникова о том, что данные разработки не являются технологичными [11, с. 52], считаем, что такой глубокий психологический подход и нетехнологичность данных разработок затрудняют их применение к педагогическому управлению учебным процессом. Альтернативу разработкам В.А. Ясвина составляет исследование Ю.С. Мануйлова. Сам автор называет его одной из версий средового подхода, а средовой подход – новым явлением в современной науке, который в научном плане «представляет собой теорию и технологию опосредованного управления (через среду) процессами формирования и развития личности» [98, с. 37]. В предложенной версии средового подхода ключевыми понятиями являются: «среда», «ниши», «стихии», «средообразовательные действия» и «образ жизни». Для формирования требуемого типа личности-субъекта управления необходимо разработать средообразовательную стратегию (систему действий), реализация которой создаст образовательную среду требуемой конфигурации «с надлежащими значениями составляющих ее элементов (ниш)» [99, с. 161]. В свою очередь, полученная среда и ее стихийные влияния

создадут такой образ жизни объектов управления, который обеспечит формирование требуемого типа личности, что реализует известную схему педагогического процесса «субъект управления → среда → личность». Технологичность данной версии средового подхода заключается в подробном описании последовательности выполняемых действий субъектом управления: средовой диагностики, средового проектирования и средового продуцирования результата.

Современными исследователями и учеными оценена версия средового подхода Ю.С. Мануйлова. Так, по мнению Н.М. Борытко, это «одна из серьезных попыток всестороннего анализа воспитательного потенциала среды с позиций современности» [25, с. 24]; Ю.С. Бродский считает, что средовой подход является серьезным научным вкладом в теорию всей педагогики, а не только воспитания [155]. Данный подход позволяет кардинально изменить деятельность работников образовательных учреждений на уровне методологии, теории и технологии воспитания, перейти от опыта осмысления среды к ее применению в качестве педагогического инструментария и найти кратчайшие пути «конструирования» человека определенного типа [89]. Таким образом, актуальность средового подхода для современной педагогики обоснована его технологичностью и прикладным значением.

В современной педагогике отмечается тенденция увеличения используемых в педагогических исследованиях методологических подходов: появляются новые подходы; расширяют спектр своего применения уже давно «проработанные» подходы; все чаще педагогические исследования опираются на целый комплекс различных подходов. В связи с этим требует «особого осмысления» каждый подход [131], что, в свою очередь, предполагает ответ на следующие вопросы: что такое методологический подход? какова его внутренняя структура? являются ли используемые в современной педагогике подходы действительно методологическими?

Подходом в педагогике принято называть определенную точку зрения, обуславливающую исследование, проектирование, организацию того или иного явления, процесса [65, с. 9]. Наибольший интерес в этом определении вызывает перечисление различных видов деятельности, к которым может быть применен какой-либо подход. Анализ словарей различных научных областей (логика, педагогика, психология, филология, философия) показал, что определение понятия «методология» существует в двух вариациях: «1) учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности; 2) учение о принципах построения, формах и способах научного познания,

а также совокупность методов, применяемых в какой-либо науке» [38, с. 166]. Итак, принято отделять методологию науки от методологии деятельности.

Как правило, в научных исследованиях в области профессиональной педагогики выделяется два направления: теоретическое (выявление и описание проблематики, поиск путей решения, выдвижение гипотезы, совершенствование понятийного аппарата и др.) и практическое (разработка педагогических систем, технологий, методик, проведение опытно-экспериментальной работы, совершенствование существующей модели профессионального образования).

Существующие понятия подхода и методологии отражают одни и те же области – научное познание (исследование) и конкретную деятельность (проектирование, организацию), следовательно, их можно рассматривать далее во взаимосвязи. Применительно к педагогическим исследованиям можно интегрировать в одно и два таких понятия, как «методология деятельности» и «методология науки».

Однако среди ученых существует мнение, что на современном этапе развития общества (глобальная информатизация и технологизация) методология науки уходит на второй план, а на первый выступает методология деятельности или профессиональная методология [130]. Поэтому методологию можно рассматривать более широко – как учение об организации любой человеческой деятельности (научной, профессиональной, художественной, игровой, индивидуальной, коллективной и т.д.). На основании этого предлагается включить в структуру методологии: а) характеристики деятельности – особенности, принципы, условия и нормы деятельности; б) логическую организацию деятельности – субъект, объект, предмет, формы, средства, методы и результат деятельности; в) временную организацию деятельности – фазы, стадии или этапы [108].

Вместе с тем педагогическое исследование предполагает выполнение научной деятельности. В этом случае педагог-исследователь, ориентированный на построение нового знания (дисциплины, методики, технологии и т.д.), выступает как методолог, который «аргументирует необходимость построения новых понятий, выявляет нужные ему для этого средства и методы, разрабатывает план и стратегию действий» [130, с. 554]. Следовательно, используемый в педагогическом исследовании методологический подход должен обеспечить исследователя и инструментами проведения научного поиска, и инструментами организации деятельности (в частности, педагогической деятельности).

Научное знание опирается на совокупность исходных принципов (теорий, концепций), для фиксации полученных результатов используется научный язык с точными понятиями (понятийный аппарат), а сами результаты обязательно сопоставляются с действительностью для установления их истинности (эксперимент, практическое применение) [49, с. 58]. Итак, методологический подход предполагает концептуальную основу, понятийный аппарат и способы его практического применения: «принципиальная методологическая позиция, выражающая взаимосвязь методологической базы (совокупность идей педагогической науки), системы руководящих принципов (содержательная сторона методологической базы) и способов реализации (современных форм, методов, технологий использования)» [88, с. 136]. Данное определение интересно тем, что оно дано достаточно широко и его можно использовать как определение подхода вообще, а также тем, что в нем отражается связь с методологией. Итак, методологический подход содержит следующую методологическую базу.

1. Понятийный аппарат – ключевые понятия, характеризующие подход и логические связи между ними (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы и результат деятельности), которые в педагогике представлены целью, содержанием, организационными формами, методами обучения.

2. Концептуальную основу – систему исходных педагогических положений (идей), отражающих существенные связи между ключевыми понятиями подхода.

3. Систему руководящих принципов – условия реализации научной или педагогической деятельности в соответствии с подходом.

4. Способы достижения желаемого результата, стадии, этапы, фазы выполняемой деятельности (план или стратегия действий).

Таким образом, методологический подход, применяемый в педагогическом исследовании, представляет принципиальную методологическую позицию, обуславливающую исследование, проектирование и организацию научной и педагогической деятельности.

Автор средового подхода (Ю.С. Мануйлов) описывает его в соответствии с металогикой – наукой, изучающей строение и свойства формально-логических систем (что лишний раз доказывает технологичность средового подхода), выделяя синтаксис, семантику и прагматику средового подхода.

Понятийный аппарат средового подхода представлен ключевыми понятиями: «среда», «ниши», «стихии», «средообразовательные действия», «образ жизни», «личность как объект и субъект воспитания».

По логике средового подхода для получения определенного образовательного результата необходимо с помощью средообразовательных действий сформировать среду с надлежащими значениями ее ниш и стихий, которая, в свою очередь, сформирует особый образ жизни, воздействующий на личность и формирующий необходимый тип личности.

Среда рассматривается с разных сторон: с точки зрения педагогической сущности среда определяется им как потенциальное средство воспитания; с функциональной точки зрения – это то, среди чего пребывает объект, что формирует его образ жизни и опосредует его развитие. Однако, по мнению Ю.С. Мануйлова, чтобы понять природу среды, необходимо вскрыть ее «субстанциональную» основу, представляя среду как совокупность ниш и стихий, влияющих на жизнь субъектов, формирующих и развивающих их личность [99, с. 86].

Под нишей понимается конкретное пространство возможностей, под стихией – сила, движущая личность к определенной цели и заставляющая ее использовать в своей деятельности организованные для этого ниши. По мнению автора, использование ниш и стихий в качестве субстанций среды вместо таких привычных понятий, как «фактор», «компонент», «элемент», «условие» имеет ряд преимуществ. Во-первых, данные понятия взаимодополняемы: ниша связана с пространством и символизирует пассивность; стихия отражает время и символизирует активность; ниша основана на идее постоянства и стабильности; стихия – непостоянства и мобильности; ниша предоставляет выбор, стихия направляет выбор. Во-вторых, данные понятия соответствуют теории среднего уровня и позволяют избежать таких крайностей, как глобализм и буквализм, что, по мнению автора, делает удобным использование средового подхода «для педагогики, имеющей прикладное значение» [99, с. 87]. В-третьих, ниша представляет собой параметр возможностей, а стихия – параметр вероятности реализации этих возможностей и такая технологичная особенность ключевых понятий создает условия для параметрирования среды и оперирования характеризующими ее величинами.

Образ жизни определяется как способ бытия и одновременно способ деятельности, общения, отношения, познания, присвоения, приспособления. Средообразовательные и средоуправленческие действия – как действия административного аппарата и профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения по созданию среды и требуемого образа жизни, управлению учебным процессом.

В результате анализа понятийного аппарата средового подхода можно сделать вывод, что его ключевые понятия синонимичны элементам педагогической системы (цели и содержанию обучения, организационным формам обучения, методам включения в активный учебный процесс): средообразовательные действия приводят к созданию среды с надлежащими значениями ее ниш, что соответствует организационным формам обучения; среда содействует созданию образа жизни, способствующему достижению поставленных целей обучения; ниши, определяющие спектр возможностей, соответствуют содержанию обучения (образовательные ниши) и средствам обучения (технологические ниши); стихии, мотивирующие использование ниш и движущие личность к цели обучения, способствуют реализации методов включения субъекта управления в учебный процесс.

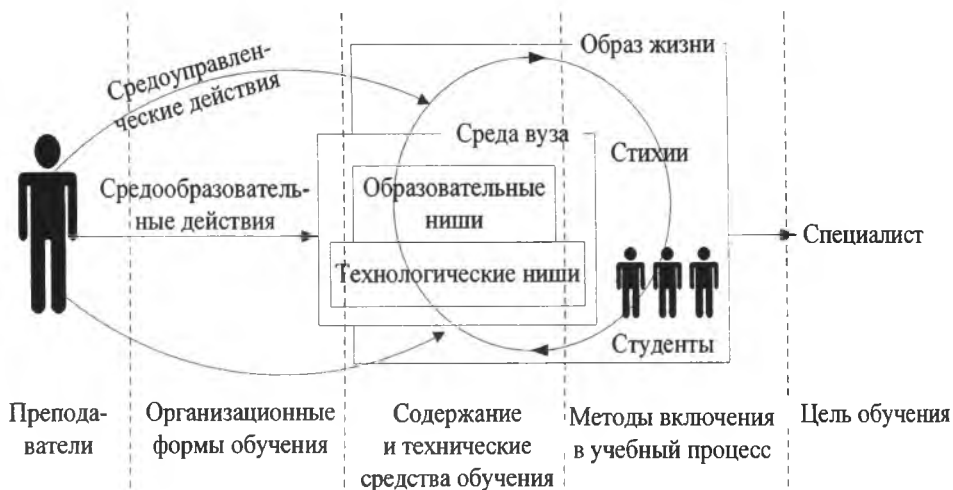


Рис. 3.1. Соответствие ключевых понятий средового подхода элементам педагогической системы

Концептуальная основа средового подхода представлена следующими исходными положениями.

1. Среда осредняет личность – богатая среда обогащает, бедная обедняет, здоровая оздоравливает; чем продолжительнее пребывание в среде, тем значительнее воздействие.

2. Среда опосредует личность возможностями первого и второго порядка: возможности первого порядка ориентируют на созерцание, общение, соревнование; возможности второго порядка позволяют что-

либо иметь и уметь; все вместе предоставляют возможность личности «быть», т. е. состояться.

3. Среда игрой своих стихий способствует образу жизни личности, вынуждая ее следовать коридором предложенных возможностей.

4. Среда становится средством формирования личности при надлежащих значениях ее ниш, что является производным средообразовательных действий, при этом содержание действий «работает» на ниши, а способы осуществления действий – преимущественно на стихии.

5. Продуцировать надлежащие значения среды могут только средообразовательные действия, которые порождают, упреждают, поддерживают или разрушают те или иные ниши и стихии [98, с. 39].

Процесс формирования личности (способ реализации) состоит из трех последовательных этапов, в каждом из которых заложена своя технология работ: средовая диагностика – определение бытующего типа личности и образа жизни, выявление элементов среды и господствующих стихий; средовое проектирование – прогнозирование разрешающих возможностей среды, конструирование значений ее ниш, моделирование средообразовательных стратегий и планирование мер, направленных на их реализацию; средовое продуцирование – система действий со средой, обеспечивающих практическую реализацию управленческого замысла в реальных условиях учебного процесса. Таким образом, прослеживается временная зависимость выполняемых этапов.

В качестве особенностей средового подхода современные исследователи (А.И. Артохина, Е.П. Белозерцев, Н.М. Борьтко, О.А. Леонова) называют: естественность проектируемой среды; целостное воздействие на сознательном и подсознательном уровне; встраивание в реальную социальную ситуацию; наличие кумулятивного эффекта, накопления социального опыта и коммуникаций; формирование способности к ориентации в потоке информации; активизацию механизмов переноса формируемых умений на другие виды деятельности, интеллектуального и духовного саморазвития; перенос деятельности субъекта управления с личности на среду; смещение активности от субъекта управления к личности. Средовой подход интегрирует совокупность принципов:

- актуальность (социальная среда всегда актуальна);
- адаптивность, гибкость, динамизм, ситуативность (подстраивание под реальную ситуацию);

– естественность среды (языковая среда, информационная среда, природная среда) и средового воздействия (непроизвольность влияния, скрытость под видом естественности);

– многоаспектность и масштабность воздействия (влияние многих факторов одновременно);

– продолжительность и непрерывность воздействия (постоянное нахождение в среде, воздействие на сознательном и подсознательном уровне);

– активизация внутренних механизмов переноса формируемых умений и навыков на другие виды деятельности (приспособленчество);

– целостность и кумулятивный эффект (накопление опыта, его систематизация и рефлексия);

– саморазвитие интеллектуальное, моральное и духовное (личность сама выбирает путь развития и тем самым формирует особое пространство).

Таким образом, методологическая база средового подхода представлена понятийным аппаратом и концептуальной основой, системой руководящих принципов, временной структурой и технологией выполняемых работ.

Анализ принципов и особенностей средового подхода выявил его связи с другими методологическими подходами. Связь между средовым, личностно-ориентированным, деятельностным и творческим подходами обусловлена универсальностью принципов, на которых они основаны: «диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуального развития ребенка, предоставление ему необходимого пространства свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов учения» [21, с. 17]. Связь с контекстным подходом отражается в идентичности сути определений основных категорий подходов (среда и контекст): «контекст определяется как система внутренних и внешних факторов и условий жизни и деятельности человека» [35, с. 22]. Связь между системным и средовым подходом основана на использовании структурного подхода и близких элементов: «Среди компонентов педагогической системы, к которой обращен системный подход, представлены и различные компоненты образовательной среды – субъекты учебно-воспитательного процесса, его материальная база, да и деятельность педагогов и учащихся протекает не в вакууме, а в среде образовательного учреждения» [6, с. 32]; на применении одних и тех же принципов и существующих взаимоотношений: «Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образу-

юшими ее элементами (определенная организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношениях с которой система проявляет свою целостность» [25, с. 51].

Необходимо отметить важность идентичности принципов среднего и гуманистического, деятельностного, индивидуального, лично-ориентированного подходов, способных «сформировать некую интегративную целостность личности специалиста, выполняющего свои профессиональные функции в современной социально-экономической ситуации, которая востребует профессионала с качествами индивидуальности личности» [87, с. 66]. Наличие многократных связей среднего подхода с другими методологическими подходами говорит о его фундаментальности и особой емкости, что обуславливают, в свою очередь, широту его применения.

В научной литературе дается описание среднего и пространственного подходов, встречаются также ссылки на средово-пространственный подход. Общеизвестно, что «пространство – одна из форм ... существования бесконечно развивающейся материи, характеризующаяся протяженностью и объемом» [114, с. 642], а среда – «окружение, совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества» [114, с. 786]. На первый взгляд понятия тождественные.

Однако среду не выбирают, она, как правило, дается личности: место рождения, проживания и обучения выбирается родителями; место работы определяется регионом проживания, экономической ситуацией, приоритетностью профессий и т. д. И личность приспосабливается к данной среде и тем самым «осредняется», т. е. приобретает признаки этой среды (язык общения, необходимые умения, горизонты развития) и приходит в состояние равновесия со средой. Однако образовательное пространство, обладая (как и любое другое пространство) протяженностью и открытостью, является пространством свободного саморазвития и самоопределения личности [146].

И в этом первое отличие этих двух понятий: пространство – это всегда выбор (пространство имен, пространство возможностей, жизненное пространство), а среда – данность. Из основного отличия вытекает еще одно: «образовательное пространство построено на качествах, среда – на стремлении к равенству, на количестве» [89, с. 21].

Взаимосвязь методологических подходов

Средовой подход		Подходы, использующие подобные принципы
Реализуемая особенность	Используемые принципы	
Обучение в «естественной» среде, встраивание в социальную ситуацию	Адаптивность Актуальность Естественность Ситуативность	Контекстный Ситуативный Социокультурный Ценностный
Источник активности – личность и ее жизненный интерес, включение механизмов саморазвития и самообучения	Гибкость Динамизм	Гуманистический Деятельностный Индивидуальный Контекстный Личностно-ориентированный Творческий
Включение механизмов переноса формируемых умений на другие виды деятельности	Масштабность Многоаспектность	Деятельностный Практико-ориентированный Творческий Ценностный
Целостность и кумулятивный эффект	Непрерывность Целостность	Интегративный Проектный Системный
Накопление социального опыта и коммуникаций, интеллектуальное, моральное и духовное саморазвитие	Адаптивность Актуальность Гибкость Многоаспектность Ситуативность	Гуманистический Индивидуальный Контекстный Личностно-ориентированный Социокультурный Творческий Ценностный
Формирование способности ориентации в уско-ряющемся потоке информации	Адаптивность Актуальность Гибкость Динамизм	Контекстный Социокультурный Творческий Ценностный

Вместе с тем в педагогике существует мнение, что пространство – это продукт среды, результат конструктивной деятельности (деятельности не только созидательной, но и интегрирующей), достигаемый в целях улучшения чего-либо (воспитания, образования и т. д.) [25, с. 61]. Это происходит вследствие того, что по мере нахождения в опреде-

ленной среде (коллектив коллег, деятелей искусств, членов семьи) и накопления опыта личность осознанно или нет выходит на все новые уровни развития и выбирает свой образ, свою траекторию существования в этом мире, что может совпадать или расходиться с объективно существующей средой [89]. Таким образом, можно говорить о третьем отличии пространства от среды: среда – это инструмент формирования личности, а пространство – результат, продукт среды. И одновременно это же говорит о тесном взаимодействии пространства со средой. Однако среда формируется кем-то (родителями, педагогами, коллегами и т. д.), а пространство – только субъектом развития. Подтверждение этому находим в высказывании Н.М. Борытко: «То, что воспринимается одним человеком как пространство, служит ценностью, пределом, имеет определенные очертания, границы, для другого есть бесформенное «нечто», невоспринимаемое и незначимое, т. е. пространством не являющееся» [24, с. 517].

Наличие границ у среды приводит к тому, что при рассмотрении тех или иных явлений исследователи поразному их очерчивают: среда курса, среда кафедры, среда факультета для профессионально-личностного развития студентов (А.И. Артюхина); демографическая среда, технологическая среда, культурно-социальная среда, нормативно-правовая среда, природная среда, информационная среда в задаче анализа качества образования (А.Д. Ливандовская); архитектурная среда, экологическая среда, предметная среда, коммуникативная среда, среда самоопределения в задаче подготовки специалиста социальной работы (Ю.В. Карпова) [5; 71; 90]. При этом выделяются разные уровни сред (внешние и внутренние, мегасреды и мини-среды), что дает возможность предположить некоторую вертикальную модель взаимодействия сред. В то время как пространство имеет протяженность и открытые границы и «принадлежит» одному субъекту развития, что позволяет перетекать одному пространству в другое и формировать некоторую горизонтальную модель единого пространства. Пространственная модель тяготеет к глобальности и горизонтальности, а модель сред – к локальности и вертикальности, что подтверждается существующими семантическими конструкциями: «единое образовательное пространство», «господствующее пространство», «локальная среда», «среда микрорайона», «университетская среда» и т. д.

Исследователи обращались к понятиям «информационное пространство» и «информационная среда». Под информационной средой понимают совокупность электронных ресурсов, аппаратных и программных средств, обеспечивающих доступ к необходимой информа-

ции и коммуникационное взаимодействие пользователей среды [93]. Информационное пространство современные исследователи трактуют как «информационную протяженность, структурное сосуществование и взаимодействие любых возможных систем и их компонентов» [135, с. 3], которое создается за счет взаимодействия интеллектуально развитых и духовно богатых людей. Таким образом, в отличие от информационной среды информационное пространство более широкое и социально окрашенное понятие. Так, в Концепции формирования и развития единого информационного пространства России подчеркнуто, что отличительной чертой данного процесса является не только создание технической и технологической структуры информатизации, но и учет социальных, экономических и политических аспектов его формирования и интеграции в мировое информационное пространство [80], в то время как в Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)» основной целью создания и развития среды определено обеспечение единства образовательного пространства на всей территории страны [127]. Приведенные определения согласуются с основным выводом о том, что информационная среда – это инструмент обеспечения и удовлетворения информационных потребностей, а информационное пространство – результат этого процесса, фактор прогресса в информационном плане.

Итак, средовой подход является инструментом, с помощью которого можно управлять процессом развития и формирования личности через взаимодействие личности, среды и субъекта управления. Пространственный же подход направлен на обеспечение личностной свободы, на развитие способности жить в неоднозначном и быстро меняющемся мире; характеризуется открытостью, непрерывностью процесса образования, его разомкнутостью в жизнь. Основными принципами пространственного подхода являются принцип культуросообразности (учет культуры общества и условий, в которых находится личность); ценностно-смысловая направленность, личностное развитие, интегративность [146]. Так, гибкость и динамизм, произвольность влияния, многоаспектность и масштабность воздействия средового подхода, его способность активизировать механизмы переноса формируемых умений и навыков подчеркивают инструментальный характер средового подхода, утверждая, что среда – данность и к ней надо приспособляться. Принципы пространственного подхода, такие как открытость и ценностно-смысловая направленность, отражают открытый, глобальный и личностно-ориентированный характер пространства.



Рис. 3.2. Взаимосвязь принципов средового и пространственного подходов

Естественность и актуальность среды находят отражение в культуросообразности пространственного подхода; кумулятивный эффект средового подхода проявляется в интегративности пространственного; продолжительность воздействия среды – в непрерывности пространства; возможность среды способствовать интеллектуальному, моральному и духовному саморазвитию – в принципе личностного развития в пространственном подходе. Таким образом, можно утверждать, что среда – это инструмент, а пространство – результат использования среды; средовой и пространственный – различные подходы, но между ними существует объективная взаимосвязь: для формирования требуемого пространства необходимо создать определенную среду. Обращение исследователей к этим двум подходам одновременно вполне оправдано.

Современный этап развития средового подхода можно связать с его реализацией в различных научных областях. Для выявления таких областей был проведен информационный поиск в глобальной сети Интернет по строке «средовой подход» с помощью поискового сервера Yandex с сортировкой по релевантности (по частоте обращений). Анализ первых ста полученных ссылок (после удаления повторяющихся ссылок и ссылок, не связанных явно со средовым подходом) привел к следующим результатам: больше всего ссылок связано либо с описанием и использованием средового подхода в архитектурной теории, архитектурно-дизайнерском проектировании и градостроительстве (55 %) либо в различных областях педагогики (25 %).

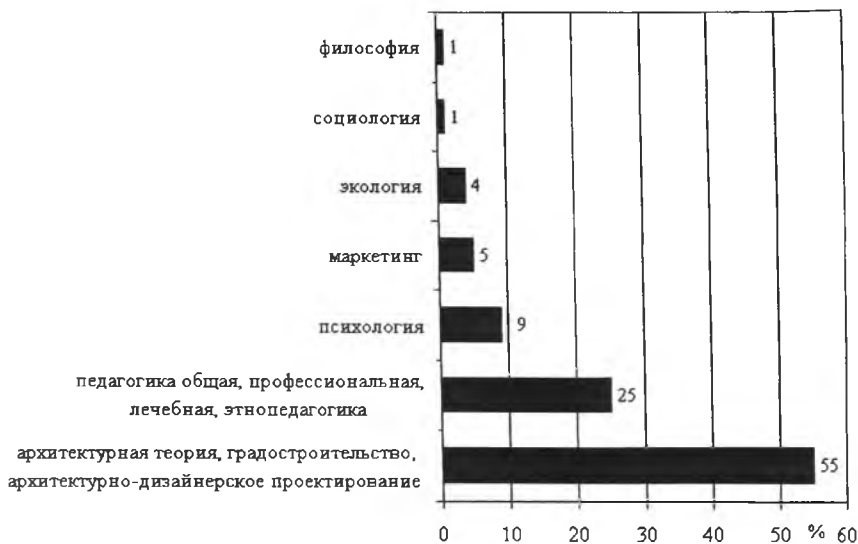


Рис. 3.3. Количество ссылок, связанных с использованием средового подхода

Оставшаяся незначительная часть ссылок приходится на использование средового подхода в психологии, маркетинге, экологии, социологии и философии. В архитектуре и градостроительстве используется своя версия (разработка) средового подхода, адаптированная к данной области исследований сравнительно недавно – в 1970-х – 1980-х гг. Ее актуальность обусловлена следующими причинами:

1) необходимостью учитывать визуальное и эмоциональное взаимовлияние вновь возводимых объектов с окружающей их застройкой (например, соседство с историческими объектами), введение средовых характеристик в число факторов, влияющих на архитектурное решение объекта и на отношение согласующих инстанций к рассматриваемому проекту [138];

2) необходимостью аналитического рассмотрения всех факторов потенциального развития территории одновременно (социальных, экономических, культурных, экологических, управленческих) для более эффективного решения различных городских проблем; такой деятельно-средовой подход к городским проблемам несет в себе потенциал революционного сдвига в мышлении, так как исследователь неизбежно превращается в эксперта по сотрудничеству людей на основе их теоретически равной заинтересованности в предмете [44];

3) необходимостью переориентации архитектурного проектирования с достижения экономико-политических целей на социально-психологические и эколого-физиологические ценности [36].

Анализ интернет-страниц, связанных с применением средового подхода в областях педагогической науки, показал, что данный подход используется для решения задач самых разнообразных направлений:

1. В управлении школой в целях формирования и развития личности учащегося, для чего в учебном заведении создаются соответствующие места (ниши), насыщенные необходимым «питанием» для ума, души и тела, оснащенные материально и выверенные содержательно, подкрепленные соответствующими педагогическими кадрами, способными вносить необходимые созидательные стихии или упреждать разрушительные [115].

2. В психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса в целях повышения его качества через проектирование и создание адекватной возможностям учащихся (поддерживающей) и стимулирующей дальнейшее развитие образовательной среды, способствующей самообучению и саморазвитию учащихся [106].

3. В механизме получения достоверных сведений о результативности и качестве образовательного и воспитательного процесса в школах как основы принятия управленческих решений, в том числе и по дифференцированной оплате труда педагога. Использование в качестве концептуальной основы теории и технологии средового подхода позволяет освободить педагога от стереотипной авторитарной позиции, более глубоко осмыслить и принять понятие личностного роста воспитанника в качестве интегративного результата воспитательной деятельности, определить меру влияния и зону ответственности классного руководителя в процессе становления личностного роста ребенка, оптимизировать выбор управленческих действий [132].

4. В коррекции эмоциональных нарушений у детей за счет использования в качестве основного педагогического средства специально смоделированной среды, представленной системой предметно-временных, эмоциональных и смысловых отношений ребенка с его окружением [58].

5. В реабилитации людей, попавших в трудные жизненные ситуации, в том числе наркозависимых, через создание здоровой духовно-нравственной среды, положительно и, главное, естественно действующей на человека через сам уклад жизни, обычаи, традиции, личный пример [91].

6. При учете особенностей подготовки специалистов различных отраслей и особенностей среды профессиональной деятельности в целях повышения качества профессионального образования. Проблема

обусловлена тем, что выпускники вузов не готовы сразу приступить к выполнению должностных обязанностей из-за несформированности у них в полном объеме понятия среды, в которой им предстоит работать (вузы ориентированы либо на западные образы профессиональной деятельности, либо на академичность преподаваемого знания). Объединить профессиональные знания и умения должна искусственно спроектированная и поддерживаемая в вузе профессиональная среда [156].

7. В развитии информационной культуры выпускников вузов через информационно-динамическую обучающую среду, особенностями которой являются осуществление социокультурных функций, оптимально развивающих информационную культуру выпускника; возникновение и развитие процессов активного информационного взаимодействия между педагогом, обучаемыми и средствами обучения; создание условий для выполнения разнообразных видов самостоятельной деятельности и самореализации [133].

8. В модернизации профессионального образования на основе психолого-педагогического анализа существующего опыта и перспектив модернизации образования в условиях информационной среды, теории и технологии информационно-средового подхода и его основного принципа – системной интеграции [104].

Анализ диссертационных исследований по педагогике и научных монографий за последние десять лет выявил прикладной характер средового подхода. Исследователь В.Я. Барышникова («Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре») отмечает, что данный подход «предоставляет возможность осмысления и построения управленческой деятельности специалиста на принципиально новой основе, где среда выступает стратегическим объектом и интегральным средством физической культуры личности, источником здорового образа жизни» [11, с. 129]. В работах А.И. Артюхиной средовой подход рассматривается как перспективная технология создания образовательной среды медицинского вуза на двух уровнях: «макро- (как проектирование и построение образовательной среды кафедры, факультета, вуза) и микро- (реконструкция среды в педагогическом смысле – проектирование ситуации личностного развития на основе актуализации жизненных событий студентов, привлечение самих студентов к выявлению в средовых отношениях импульсов собственного развития)» [5, с. 18]. Исследователи проблемы подготовки кадров для социальной сферы (Ю.В. Карпова, Л.В. Куриленко) делают вывод, что в основе подготовки специалистов социальной работы

должен лежать средовой подход, так как он «призван разрешить противоречие между тенденцией полнее использовать возможности среды в процессе оказания социальной помощи клиенту и отсутствием соответствующих технологий (способов) организации среды» [71, с. 101].

Большинство исследователей (60 %) обращается при этом к версии средового подхода Ю.С. Мануйлова, что доказывает технологичность подхода и широту его применения.

§2. Практика применения средового подхода в педагогических исследованиях

На этапе развития компетентностной модели высшего образования актуализируется задача выявления необходимых для современного специалиста компетентностей и эффективных средств их формирования. Широкое применение в обществе информационно-коммуникационных технологий требует формирования у выпускников вузов информационно-коммуникационной компетентности – ключевой личностной характеристики специалиста информационного общества, представляющей собой способность эффективно применять информационно-коммуникационные технологии для решения задач профессиональной деятельности.

Актуальность формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей обусловлена дегуманизацией современного общества и доминированием технократии в нем. В такой ситуации культурологическая функция специалистов гуманитарного профиля по духовному совершенствованию общества становится преобладающей в их деятельности и актуализирует задачу развития ценностного и критического отношения к информационно-коммуникационным технологиям в процессе их профессиональной подготовки.

Наиболее эффективным средством формирования информационно-коммуникационной компетентности является использование в учебном процессе информационной среды образовательного учреждения и средового подхода в качестве методологической базы. Для применения средового подхода необходимо конкретизировать его ключевые понятия по отношению к исследуемой проблеме. Опираясь на существующие определения [99], под средой понимаем информационную среду образовательного учреждения, используемую в учеб-

ном процессе в целях формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов и профессорско-преподавательского состава; под образом жизни образовательного учреждения – способы деятельности и вовлечения студентов в процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности. Ниши будем представлять как пространства образовательных и технических возможностей, направленных на освоение или применение информационно-коммуникационных технологий, а стихии – как силы, побуждающие студентов к этим действиям. К средообразовательным и средоуправленческим действиям будем относить как действия административного аппарата образовательного учреждения по созданию среды (административно-стратегические), так и действия профессорско-преподавательского состава по созданию среды и требуемого образа жизни образовательного учреждения, управлению учебным процессом (тактико-методические).

Так как средовой подход в инструментальном плане представляет собой «систему действий субъекта управления со средой, направленных на превращение ее в средство диагностики, проектирования и продуцирования воспитательного результата» [98, с. 37], то и система формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе средового подхода должна представлять собой выполнение последовательных действий: средовой диагностики, средового проектирования и средового продуцирования педагогического результата – формирование специалиста гуманитарного профиля, способного эффективно применять информационно-коммуникационные технологии для решения профессиональных задач.

По логике средового подхода в процессе средовой диагностики должны определяться тип формируемой личности; образ жизни и среда функционирования образовательного учреждения; бытующие значения среды и господствующие стихии [99]. Следовательно, применительно к формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей в качестве целей средовой диагностики будут выступать: 1) определение эталонного типа специалиста гуманитарного профиля, выполняющего профессиональную деятельность в условиях информатизации общества; 2) анализ существующих средств (и различных сред, используемых в понятии средства) для формирования специалиста заданного типа как результата высшего профессионального образования; 3) сравнение эталонного типа специалиста с типом, формируемым высшим профес-

сиональным образованием на данный момент времени; 4) выявление существующих особенностей данного процесса (как господствующих стихий), влияющих на качество профессиональной подготовки.

Для качественной работы в условиях глобальной информатизации общества специалисты гуманитарного профиля должны выполнять следующие профессиональные функции: осуществление электронных коммуникаций по схеме «человек–техника–человек»; работу с кодированными текстами различного вида как методологической основы гуманитарного знания; использование глобальной сети как инструмента информационной свободы личности и трансляции элементов гуманизма, культуры и ценностных отношений; использование электронных форм управленческой деятельности как элементов инновационных управленческих технологий; применение современной информационной техники как составляющей всестороннего и гармоничного развития информационной личности. В результате компонентная структура информационно-коммуникационной компетентности будет включать в себя:

1) информационно-поисковый компонент – указывает на владение технологиями поиска информации в электронных сетях различного вида и принципами работы в гипертекстовых системах, технологиями размещения информации в глобальной сети;

2) информационно-управленческий компонент – свидетельствует об освоении технологий электронного контроля и управления материальными и трудовыми ресурсами, осуществления электронного документооборота и использования справочно-правовых систем;

3) коммуникационный компонент – отражает готовность пользоваться технологиями передачи информации посредством электронных сетей и невербального общения, принципами работы с электронной почтой и icq;

4) текстовый компонент – указывает на владение технологиями создания и обработки электронных текстов различных стилей, электронных презентаций и гипертекстов;

5) аппаратно-системный компонент – отражает готовность к использованию аппаратно-технической базы информационно-коммуникационных технологий и владение основными принципами хранения, сбора и вывода информации.

Деятельностная природа понятия «компетентность», ее социальная обусловленность, необходимость выполнения специалистами гуманитарного профиля функции духовного совершенствования общества требуют выделения внутри каждого компонента следующих до-

минант: интеллектуальной – определяет уровень знаний, необходимых для выполнения задач образовательного и профессионального характера; деятельностной – отвечает за формирование способностей к применению информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности; ценностно-мотивационной – способствует развитию ценностного и критического отношения к информационно-коммуникационным технологиям и к своим способностям в этой области, реализации культурологической функции духовного совершенствования современного информационного общества.

Полученная таким образом многослойная компонентная структура информационно-коммуникационной компетентности отражает эталонный тип специалиста гуманитарного профиля, выполняющего профессиональную деятельность в условиях информатизации общества.

Общепризнанно, что информационная среда образовательного учреждения является наиболее эффективным средством освоения информационно-коммуникационных технологий. Однако ее эффективности могут мешать господствующие в информационной среде и обществе стихии, порождаемые быстрыми темпами развития и обновления информационно-коммуникационных технологий, снижением мотивации к их освоению, влиянием на качество освоения особого склада мышления студентов гуманитарных специальностей. Данные выводы были сделаны нами на основе личного педагогического опыта и анализа результатов научных исследований в области освоения информационно-коммуникационных технологий студентами различных специальностей:

1. Студентам гуманитарных специальностей труднее осваивать информационно-коммуникационные технологии (по сравнению с техническими специальностями) из-за влияния функциональной асимметрии их головного мозга [46, с. 84] и полоролевого фактора, выражающимся в преобладающем количестве девушек [70, с. 49]. Следовательно, в учебном процессе необходимо: акцентировать внимание студентов на актуальности применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности; демонстрировать возможности их творческого использования; реализовывать индивидуальные траектории обучения.

2. Развитию способностей к освоению информационно-коммуникационных технологий мешает отсутствие у абитуриентов-гуманитариев соответствующей школьной подготовки (основное внимание уделяется изучению предметов гуманитарного цикла в ущерб точным наукам), низкий интерес к технологическим процессам и используе-

мой технике вообще, проявление разнообразных форм «технофобий» и антипатий к технике, применение компьютера исключительно для досуга, несоответствие физиологического и «технологического» возрастов [39; 46; 70; 76; 79]. Поэтому необходимо при разработке содержания учебных дисциплин по информационно-коммуникационным технологиям соблюдать баланс между «сложностью» и реальной возможностью выполнения заданий; реализовывать индивидуальные траектории обучения; осуществлять систематическую оценку уровня освоения информационно-коммуникационных технологий.

3. Наблюдается снижение мотивации современных студентов к освоению информационно-коммуникационных технологий из-за потери статуса «модности» (использование данных технологий стало обыденным делом), возраста студентов (чем моложе, тем мотивация ниже), широких возможностей домашнего технического оснащения (использование в учебном процессе более простой техники вызывает негативное отношение к этому процессу), завышенной самооценки (использование информационно-коммуникационных технологий за пределами учебного процесса создает иллюзию их достаточного освоения). Таким образом, в учебном процессе должны создаваться условия, повышающие мотивацию к освоению и применению информационно-коммуникационных технологий.

4. Освоение информационно-коммуникационных технологий студентами гуманитарных специальностей ограничивается федеральным компонентом общих математических и естественнонаучных дисциплин на первых курсах обучения, в то время как данные технологии имеют стремительные темпы развития и обновляются ежегодно. В результате по окончании вуза специалист не способен работать с современными технологиями, используемыми на предприятии. Следовательно, необходимо обеспечить постоянное (в ходе всего процесса профессиональной подготовки) вовлечение студентов в те виды деятельности, которые связаны с применением информационно-коммуникационных технологий, а также увеличивать долю самостоятельной работы студентов с целью обновления ранее накопленного опыта.

5. Разный уровень подготовки профессорско-преподавательского состава в области использования информационно-коммуникационных технологий приводит к негативным последствиям: «немногие преподаватели ... раскрывают перед студентами все преимущества использования компьютерной техники и компьютерных коммуникаций для решения различных профессиональных и личностных задач» [46, с. 79]; к работам сту-

дентов предъявляются разные требования – от их полного отсутствия до абсурдно завышенных (для бухгалтерских расчетов требуют разработки компьютерных программ). Следовательно, необходимо постоянно повышать квалификацию профессорско-преподавательского состава в области информационно-коммуникационных технологий, обеспечивать единые требования к студенческим работам, устанавливать междисциплинарные связи.

Вместе с тем принципы средового подхода позволяют влиять на выявленные особенности освоения информационно-коммуникационных технологий студентами гуманитарных специальностей: уменьшить влияние склада мышления студентов гуманитарных специальностей, полоролевого фактора, технофобий и антипатий к технике можно за счет естественности, продолжительности и непрерывности воздействия, гибкости и адаптивности средового подхода; повысить мотивацию к освоению информационно-коммуникационных технологий – за счет личной заинтересованности, обучения в «естественной» информационной среде, формирования способности к ориентации в потоках информации и включения механизмов переноса полученных умений на другие виды деятельности, что, в свою очередь, формирует способность к применению информационно-коммуникационных технологий в профессиональных целях. Реализовать увеличение объема самостоятельного освоения информационно-коммуникационных технологий можно за счет целостности и непрерывности учебного процесса, кумулятивного эффекта, заинтересованности студентов в использовании информационно-коммуникационных технологий, включения механизмов саморазвития и самообучения.

Перенос деятельности субъекта управления с личности на среду создает условия для наполнения и обновления содержания учебных дисциплин, реализации междисциплинарных связей, выработки единых требований к работам студентов. Такие принципы средового подхода, как целостность и непрерывность, способствуют совершенствованию информационно-коммуникационной компетентности на протяжении всего периода обучения, повышая мотивацию и увеличивая долю самостоятельного освоения информационно-коммуникационных технологий, реализуя индивидуальные траектории обучения, усиливая междисциплинарные связи.

Таким образом, с помощью средовой диагностики можно определить эталонный тип специалиста гуманитарного профиля, выявить господствующие стихии в процессе профессиональной подготовки и установить возможность учета в средовом подходе особенностей освоения информационно-коммуникационных технологий студентами гуманитарных специальностей.



Рис. 3.4. Реализация методических рекомендаций по учету особенностей формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей

Соблюдение принципов средового подхода способствует развитию интеллектуальных, деятельностных и ценностно-мотивационных доминант в структуре информационно-коммуникационной компетентности. Так, интеллектуальная доминанта формируется за счет целостности и непрерывности воздействия средового подхода на студентов, наличия кумулятивного эффекта, развития у студентов ориентации в потоке информации и включения у них механизмов саморазвития и самообучения.

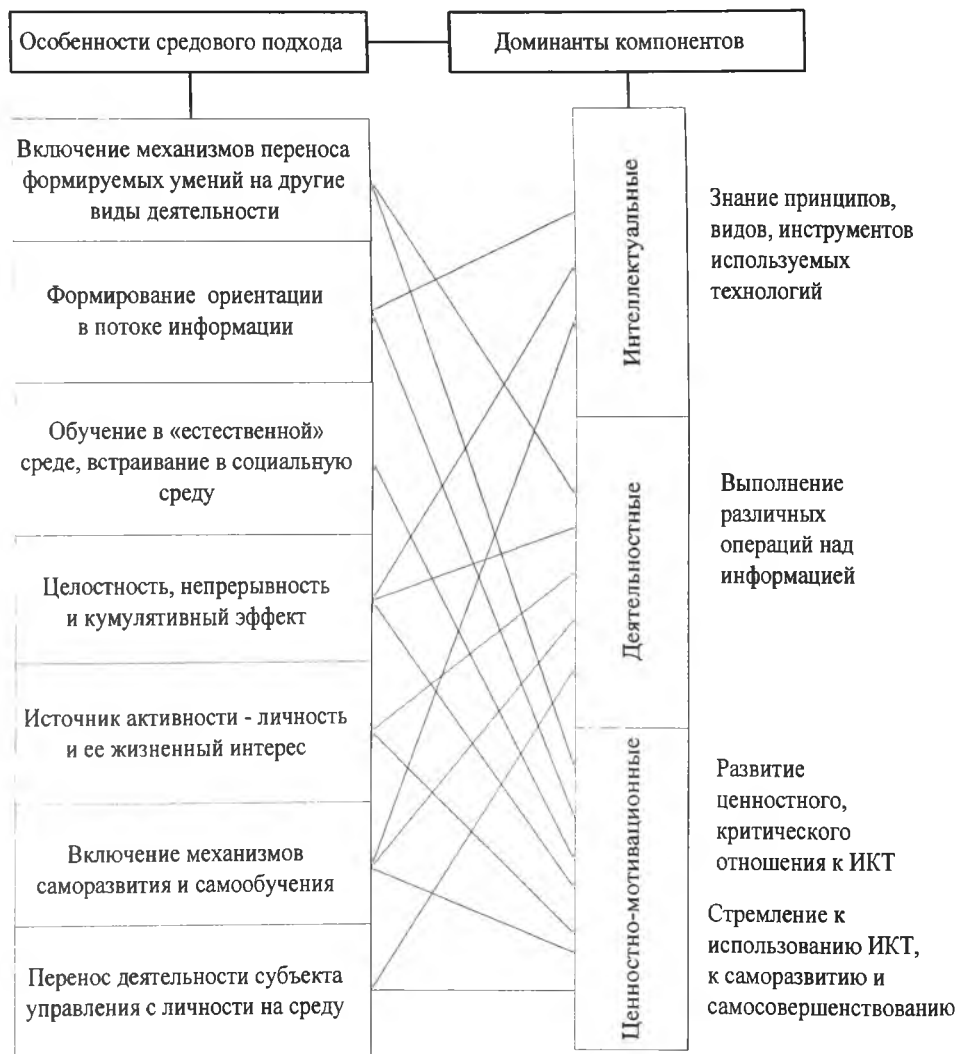


Рис. 3.5. Влияние средового подхода на формирование доминант компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности

Деятельностная доминанта формируется за счет активизации личной заинтересованности студентов в освоении информационно-коммуникационных технологий, включения механизмов саморазвития и самообучения, переноса умений на другие виды деятельности. Особое внимание заслуживает тот факт, что все перечисленные особенности средового подхода направлены на формирование ценностно-мотивационной доминанты: развитие ценностного, критического отношения к информационно-коммуникационным технологиям, стремления к их использованию в профессиональной деятельности, дальнейшему саморазвитию и самосовершенствованию в данной области.

Таблица 3.2

Возможности информационной среды для формирования компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности

Возможности информационной среды		Способы бытия (со-)	Формируемые компоненты
Реальные	Обеспечение доступа к отечественным и мировым информационным ресурсам	Со-прикосновение Со-зерцание Со-вершенствование	Информационно-поисковый Аппаратно-системный
	Организация обучающего диалога и коммуникационного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса	Со-общение Со-трудничество	Коммуникационный Аппаратно-системный
	Осуществление автоматизированного обучения и контроля знаний	Со-трудничество Со-зидание Со-вершенствование	Информационно-управленческий Текстовый Аппаратно-системный
Формальные	Управление учебным процессом	Со-прикосновение Со-трудничество Со-перничество	Информационно-поисковый Аппаратно-системный
	Моделирование изучаемых явлений и процессов	Со-зерцание Со-общение	Текстовый Аппаратно-системный
	Использование передовых технологий обучения	Со-вершенствование	

Средовое проектирование направлено на моделирование среды и средообразовательного процесса и включает в себя ряд этапов [98],

которые по отношению к формированию информационно-коммуникационной компетентности можно объединить в две крупные задачи:

1) определение разрешающих возможностей информационной среды образовательного учреждения и способов их реализации в целях достижения требуемого образа жизни;

2) планирование средообразовательной стратегии и управленческих мер по реализации образа жизни и образовательного процесса.

По мнению исследователей (В.В. Гордеев, Е.В. Лобанова), информационная среда образовательного учреждения обладает следующими возможностями: информационное обслуживание преподавателей и студентов (доступ к электронным учебникам, энциклопедиям, базам знаний, мировым информационным ресурсам); организация обучающего диалога и коммуникационного взаимодействия между всеми участниками учебного процесса; осуществление автоматизированного обучения, контроля знаний и управления учебным процессом; демонстрационное моделирование изучаемых явлений; использование новых педагогических технологий на основе информационно-коммуникационных средств [47; 93].

Все разрешающие возможности информационной среды можно разделить на реальные и формальные по критерию «доступности-открытости» для объекта управления [98]. К реальным возможностям (доступным и открытым для студентов) относятся: доступ к информационным ресурсам, опосредованно формирующий информационно-поисковый компонент; обучающий диалог и коммуникационное взаимодействие между участниками учебного процесса, направленные на формирование коммуникационного компонента; автоматизированное обучение и контроль знаний, способствующих формированию информационно-управленческого и текстового компонентов. Одновременно посредством существующих взаимосвязей компонентов формируется аппаратно-системный компонент. Формальные возможности среды менее доступны и открыты студентам в связи с их профессионально-педагогическим и административным характером. Однако при создании определенных условий (образа жизни) они будут завуалированно влиять на формирование отдельных компонентов. В частности, управление учебным процессом предполагает его мониторинг, обращение к результатам которого формирует информационно-поисковый компонент; использование передовых технологий обучения и демонстрационное моделирование изучаемых процессов позволяют наблюдать особые формы представления информации (медиатексты и гипертексты) и формировать текстовый компонент информационно-коммуникационной компетентности.

Внедрение выявленных возможностей информационной среды в целостный педагогический процесс создает в образовательном заведении образ жизни, способствующий формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей в ходе соприкосновения с передовыми информационно-коммуникационными технологиями и мировыми ресурсами; создания собственных электронных ресурсов (сообщений, текстов, электронных презентаций); коммуникационного взаимодействия (сообщения) всех участников учебного процесса. Совершенствованию информационно-коммуникационной компетентности будет способствовать также наблюдение возможностей применения информационно-коммуникационных технологий в различных видах деятельности; отслеживание оперативной информации и результатов учебного процесса в соответствующих информационных системах.

Однако для эффективного внедрения выявленных возможностей информационной среды в целостный педагогический процесс необходимо разработать средообразовательную стратегию в виде плана действий, направленного на получение среды с надлежащими нишами. Моделирование средообразовательной стратегии можно осуществить разными способами: восстановлением значений ранее существовавших ниш; восполнением ниш, исчерпавших свои резервные возможности; восхождением к полноте значений существующих ниш; востребованием должных значений утративших актуальность ниш; воспроизводством новых ниш; воспрепятствием разрушению адекватных значений ниш; воздержанием от действий [99].

Для формирования информационно-коммуникационной компетентности необходимо создание в информационной среде ниш разного назначения и наполнения, которые можно разделить на две группы: технологические и образовательные. Технологические ниши как пространства технических возможностей представляют собой материально-технические средства проектируемой среды, предназначенные для методического сопровождения и технической поддержки процесса формирования компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности. Опора технологических ниш на передовые информационно-коммуникационные технологии требует применения такого способа моделирования, как воспроизводство: создание локальной сети компьютеров с выходом в Интернет, предоставление электронной почты, внедрение программ управления учебным процессом и контроля знаний. Вместе с тем создание технологических ниш приводит к необходимости воспрепятствия появлению их неадекватных значений, проявляющихся в использовании информационной

среды в необразовательных целях (личная переписка, посещение сайтов развлекательного характера, использование игровых приложений), что требует выработки регламентирующих документов по их применению и соответствующих средоуправленческих действий.

Таблица 3.3

План средообразовательных действий

	Средообразовательные действия	Вид действия
Административно-стратегические	Компьютеризация вуза (создание локальной сети, электронной почты, выхода в глобальную сеть; автоматизация библиотечно-информационного комплекса)	Порождающее
	Внедрение специального программного обеспечения (тесто-тренинговой системы, системы администрирования и мониторинга учебного процесса)	Порождающее, поддерживающее
	Совмещение профессиональной деятельности студентов с учебным процессом, организация практик и стажировок на высокотехнологичных предприятиях	Порождающее, поддерживающее
	Разработка и поддержка организационно-нормативных документов по использованию информационной среды	Упреждающее, разрушающее
Тактико-методические	Участие в решениях междисциплинарного методического объединения	Поддерживающее, упреждающее
	Использование локальных и глобальных информационных ресурсов в учебном процессе	Порождающее, поддерживающее
	Корректировка принципиального учебного плана	Порождающее, поддерживающее
	Использование электронных форм учебного процесса	Поддерживающее
	Ориентация на электронный документооборот и коммуникационное взаимодействие в учебном процессе	Поддерживающее

Образовательные ниши представляют собой пространства возможностей, непосредственно связанных с реализацией учебного плана и учебных дисциплин, что определяет еще один способ моделирования – восхождение к полноте значений существующих ниш и по от-

ношению к задаче формирования информационно-коммуникационной компетентности обуславливает уточнение целей учебного процесса; трансформацию поставленных задач в модули учебного плана; анализ междисциплинарных связей и создание условий широкого применения освоенных технологий при решении задач образовательного характера. К образовательным нишам также необходимо отнести библиотечно-информационный комплекс, который за счет функции методического обеспечения учебного процесса формирует информационно-поисковый компонент в структуре информационно-коммуникационной компетентности, и производственные практики и стажировки студентов, предоставляющих возможность применения информационно-коммуникационных технологий для решения профессиональных задач и развития деятельностных и ценностно-мотивационных доминант компонентов информационно-коммуникационной компетентности.

Выявленные возможности информационной среды и способы моделирования средообразовательных стратегий позволили выработать план средообразовательных действий, направленных на создание в образовательном учреждении требуемого образа жизни. В соответствии с логикой средового подхода все средообразовательные действия можно разделить на порождающие, упреждающие, поддерживающие или разрушающие те или иные ниши и стихии [99].

Административно-стратегические действия имеют порождающий характер и в основном создают ниши – пространства возможностей (локальная сеть, выход в Интернет, электронная почта, учебный план, электронная библиотека, профессиональная деятельность и т. д.). Тактико-методические же действия обладают поддерживающим, упреждающим или разрушающим характером и создают не только ниши, но и стихии, которые посредствуют образу жизни и вынуждают студентов следовать предложенным коридором возможностей. Так, действие по использованию в учебном процессе электронных форм порождает не только совокупность методических материалов в электронном виде и методику проведения таких занятий (поддерживающее действие – обеспечение), но и заинтересованность в быстром освоении информационно-коммуникационных технологий как у студента, так и у профессорско-преподавательского состава. Организационно-нормативные документы по использованию информационной среды определяют доступность ее возможностей участникам учебного процесса (упреждающее действие – объяснение) и меру ответственности за их некорректное применение (разрушающее действие – осуждение), что повышает заинтересованность в использовании предоставленных возможностей и одновременно снижает желание использовать информационную среду в необразовательных целях.



Рис. 3.6. Структура информационной среды

Таким образом, проведение средового проектирования был получен план средообразовательных действий по формированию требуемого образа жизни учебного заведения, реализация которого осуществляется на этапе средового продуцирования, обеспечивающего практическую реализацию управленческого замысла в реальных условиях функционирования педагогической системы [99]. В качестве реальных условий выступило высшее учебное заведение НОУ ВПО «Тольяттинская академия управления», на базе которого в соответствии с административно-стратегическими действиями была спроектирована и создана информационная среда. Представление технологических ниш в виде слоев использовано нами для акцентирования внимания на их интегративном и взаимозависимом характере (чем ниже слой, тем фундаментальнее его значение). Пространственное представление образовательных ниш как соприкасающихся плоскостей подчеркивает их равноправность по отношению к учебному процессу. При этом учебные дисциплины полностью зависимы от технологических ниш, в то время как профессиональная деятельность, практики и стажировки – частично.

Реализация административно-стратегических средообразовательных действий привела к решению задачи компьютеризации вуза, что само по себе является технократичным подходом к учебному процессу. Но одновременно появилась возможность дальнейшей реализации тактико-методических средоуправленческих действий по формированию информационно-коммуникационной компетентности. В соответствии с устройством учебного плана, базирующегося на принципах индивидуализации, модульности, динамичности, выстраивания траектории обучения, формирование информационно-коммуникационной компетентности осуществляется на первой и второй ступени обучения общими дисциплинами («Общие информационные технологии» (ОИТ), «Техники информационно-библиотечной работы» (ТИБР), «Организация процедур деятельности» (ОПД)) и дисциплинами, изучаемыми по выбору («Информационные технологии в офисе» (ИТО) и «Мировые информационные ресурсы» (МИР)). При этом основная нагрузка по объему аудиторных часов и количеству обучаемых студентов приходится на первую ступень обучения.



Рис. 3.7. Дисциплины, формирующие информационно-коммуникационную компетентность

Принцип модульности учебного плана повышает эффективность формирования компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности за счет разбиения наиболее объемных дисциплин на отдельные модули, каждый из которых ориентирован на формирование конкретного компонента. Так дисциплина «Общие информационные технологии» представлена девятью модулями, два из которых носят интегративный характер, а все остальные «заточены» под конкретный компонент.

Таблица 3.4

Модули дисциплины «Общие информационные технологии»

Формируемый компонент	Модули дисциплины								
	Введение в информационные технологии	Подготовка текстовых документов	Работа с электронными таблицами	Компьютерные техники презентации	Планирование работ и распределение ресурсов	Справочно-правовые системы	Шифрование документов	Введение в web-технологии	Подготовка рефератов
Информационно-поисковый	✓							✓	✓
Информационно-управленческий					✓	✓	✓		
Коммуникационный	✓								✓
Текстовый		✓	✓	✓					✓
Аппаратно-системный	✓								✓

Разбиение дисциплин на модули потребовало установления межмодульных (междисциплинарных) связей: сдача практических и контрольных работ по всем модулям производится по электронной почте, что закрепляет навык владения данной технологией и экономит время на занятиях; подготовка докладов, рефератов и электронных презентаций требует предварительного поиска в глобальной сети Интернет, локальной сети вуза или библиотечно-информационном комплексе; общение студентов с профессорско-преподавательским составом возможно посредством электронной почты или icq-технологий. В результате у студентов появляется возможность применять полученные зна-

ния для решения разнообразных учебных задач и развивать соответствующие способности за счет включения механизма переноса умений на другие задачи, что автоматически формирует деятельностную доминанту компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

Одновременно реализуемые тактико-методические действия по созданию и поддержке электронных форм учебного процесса не только приводят к развитию в информационной среде стихии заинтересованности в освоении информационно-коммуникационных технологий, но и способствуют более эффективному формированию информационно-коммуникационной компетентности у студентов. Так за счет представления всех методических материалов в электронном виде, включая лекционный, и реализации постоянного доступа к ним всех участников учебного процесса данный материал можно использовать как для подготовки к занятиям, так и во время занятий, что реализует индивидуальный подход к изучению материала и принцип «добывания» знаний. Одновременно электронный вид методических материалов позволяет все часы, выделенные учебным планом на дисциплину «Общие информационные технологии», использовать для выполнения заданий практического характера, что способствует более эффективному развитию деятельностной доминанты компонентов информационно-коммуникационной компетентности. Благодаря технической поддержке учебного процесса на занятиях можно использовать многовариантные практические, контрольные, тестовые задания различных уровней сложности, что способствует самостоятельному характеру выполнения задания и, как следствие, лучшему усвоению материала. Возможность автоматизированной проверки знаний студентов приводит к перераспределению функций преподавателя: его деятельность на занятиях носит в основном консультационный характер, а в методическую часть работы включена задача наполнения электронных материалов, тестов и заданий. Все это порождает стихию мотивации профессорско-преподавательского состава к освоению информационно-коммуникационных технологий и способствует сотрудничеству преподавателей и студентов.

В результате появляется возможность учета особенностей, свойственных процессу формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей, за счет включения студентов в деятельность, связанную с применением информационно-коммуникационных технологий; увеличения доли самостоятельного освоения технологий; создания условий для реали-

зации индивидуальных траекторий обучения; повышения мотивации к освоению информационно-коммуникационных технологий у всех участников учебного процесса.

Для поддержки такого учебного процесса, построенного на модульности, электронных формах и междисциплинарных связях, необходимо использование технологических ниш: 1) информационной инфраструктуры, состоящей из локальной сети компьютеров, выделенного файлового сервера, сервера баз данных, почтового сервера и выхода в Интернет; 2) специального программного обеспечения, включающего в себя информационную систему учебного процесса, тестотренинговую систему и внешний сайт, используемый для доступа к информационным ресурсам Тольяттинской академии управления извне (из глобальной сети).

Локальная сеть Тольяттинской академии управления включает в себя классы и подразделения (кафедры, учебный отдел, библиотека, бухгалтерия и др.), оснащенные компьютерами, сетевыми принтерами, сканерами и другой офисной техникой. Компьютерные классы открыты с девяти часов утра и до девяти часов вечера и доступны любому пользователю, исключая время учебных занятий. Работу сети поддерживает файловый сервер, выделяющий каждому пользователю индивидуальное адресное пространство определенного объема (так называемый «домашний диск»), а каждому подразделению – каталоги с определенными правами доступа. Работа пользователей локальной сети регламентируется внутренними документами: «Инструкция по использованию информационной системой» и «Положение о файловом сервере». Доступ к локальной сети и ресурсам файлового сервера выделяется автоматически при зачислении абитуриента или при приеме сотрудника на работу и предоставляется после проведения соответствующего инструктажа (студенты инструктируются в рамках учебного модуля «Введение в информационные технологии»). Посредством локальной сети студенты и сотрудники вуза могут производить следующие операции: размещение, поиск и просмотр методических материалов учебных дисциплин; получение доступа к библиотечным ресурсам; печать и сканирование электронных текстов и документов; обмен информацией между пользователями сети; осуществление внутреннего электронного документооборота. Таким образом, локальная сеть как технологическая ниша посредством своих возможностей создает для сотрудников и студентов Тольяттинской академии управления образ жизни, основанный на соприкосновении с информационной техникой и ресурсами, созерцании возможностей их исполь-

зования и совершенствовании уровня владения ими, генерирует стихию заинтересованности студентов в использовании предоставленных возможностей и формирует информационно-поисковый и аппаратно-системный компоненты в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

Для реализации средообразовательных действий по коммуникационному взаимодействию всех участников учебного процесса создан почтовый сервер. Размер почтового ящика и правила работы с почтой регламентируются «Положением о почтовом сервисе». Доступ к электронной почте открывается одновременно с доступом к локальной сети, но для студентов предварительно проводится учебное занятие по настройке почтового ящика (дисциплина «Общие информационные технологии», модуль «Введение в информационные технологии»). Для коммуникационного взаимодействия всех участников учебного процесса в режиме реального времени используется также icq-технология. У студентов, независимо от их возраста и осваиваемой профессии, процесс освоения и использования электронной почты и icq-технологий вызывает повышенный интерес, что говорит о наличии в информационной среде соответствующей стихии. Вместе с тем средоуправленческие действия по поддержке электронных форм учебного процесса способствуют организации дистантных форм обучения, совмещению учебного процесса и профессиональной деятельности студентов, экономии времени аудиторных занятий. В результате освоение технологий коммуникационного взаимодействия становится фактором, влияющим на оценку по всем учебным дисциплинам и обуславливающим появление стихии повышенной мотивации к их освоению.

Использование электронной почты и icq-технологий в учебном процессе помогает студентам осваивать настройку почтовых ящиков, обмениваться сообщениями (студент–преподаватель, студент–студент, студент–сотрудник), пересылать учебные работы и документы, получать оперативные объявления по учебному процессу, накапливать опыт коммуникационного взаимодействия, расширять список контактов, осваивать этикет электронных сообщений. Данные возможности способствуют созданию образа жизни, основанного на соприкосновении с передовыми технологиями коммуникационного взаимодействия, созерцании возможностей их применения, создании собственных электронных сообщений, сотрудничестве студентов и профессорско-преподавательского состава, что опосредованно формирует коммуникационный компонент в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

В целях доступа преподавателей и студентов к различным глобальным информационным ресурсам реализован выход в глобальную сеть Интернет. Для создания стихии привлекательности использования данной возможности доступ к Интернету может осуществляться с любого компьютера локальной сети всеми участниками учебного процесса. Допустимый для считывания из глобальной сети объем информации (трафик) для разных пользователей сети различен и регламентируется «Положением об Интернет сервисе». Стихия привлекательности воздействует на всех участников учебного процесса – увеличивается количество преподавателей, включающих в методику проведения занятий использование глобальных информационных ресурсов, а студенты проявляют больший интерес к таким занятиям. В результате создается образ жизни, основанный на принципе соприкосновения с мировыми информационными ресурсами и созерцании возможностей их использования, что опосредованно формирует у студентов информационно-поисковый компонент в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

В целях поддержки электронных форм учебного процесса были выполнены тактико-методические действия по внедрению в учебный процесс тестов-тренинговой системы (разработана сотрудниками и студентами Тольяттинской академии управления); ее основная цель – методическая поддержка и мониторинг практических занятий, контрольных и тестовых мероприятий по представленным в электронном виде курсам. С помощью тестов-тренинговой системы студенты получают и просматривают вариативные задания, сохраняют выполненные работы для последующей проверки, выполняют тесты и контрольные мероприятия; преподаватели размещают электронные методические материалы, проверяют сохраненные работы студентов, просматривают и редактируют оценки.

Для администрирования и мониторинга учебного процесса в Тольяттинской академии управления используется информационная система учебного процесса, основными функциями которой являются: 1) отображение информации об учебном процессе и его участниках (персональные расписания, список группы на каждое занятие, информация о каждом студенте и преподавателе, перечень свободных аудиторий и компьютерных классов); 2) отображение результатов мониторинга (текущая посещаемость, оценки по дисциплинам, показатели рейтингов); 3) осуществление различных процессов (выбор курсов студентами, выставление посещаемости и экзаменационных оценок преподавателями, поиск информации о студенте или сотруднике);

4) формирование документов учебного процесса (ведомости, таблицы);
5) предоставление информации справочного характера (организационно-нормативная и распорядительная документация, трафики на информационные ресурсы). Организация круглосуточного доступа к данной системе сотрудников и студентов реализуется с помощью внешнего сайта Голыяттинской академии управления.

Использование тестов-тренинговой и информационной системы учебного процесса повышает мотивацию студентов первого курса и вновь принятых сотрудников к скорейшему освоению информационно-коммуникационных технологий и создает образ жизни, основанный на наблюдении возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в различных видах деятельности, совершенствовании уровня владения этими технологиями, сотрудничестве студентов и административного аппарата вуза, соперничестве между студентами по результатам учебного процесса, создании собственных информационных ресурсов, что способствует опосредованному формированию информационно-поискового, информационно-управленческого и текстового компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

Таким образом, спроектированные технологические ниши посредством своих возможностей создают в Голыяттинской академии управления образ жизни, способствующий возникновению в информационной среде стихий привлекательности, заинтересованности и повышенной мотивации, что позволяет осуществить учет особенностей формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей и опосредованно формировать информационно-поисковый, информационно-управленческий, коммуникационный, текстовый и аппаратно-системный компоненты в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

Однако средовое продуцирование осуществляется в реальных условиях, когда среда «непредсказуема в полной мере» [99, с. 167], что обуславливает появление в ней нежелательных стихий, мешающих достижению образовательного результата. В этом случае «субъекту управления надлежит соотносить конкретное положение дел в среде с типовой ситуацией и действовать в соответствии с выбираемой средообразовательной стратегией» [99, с. 119]. Так, созданная стихия привлекательности информационных интернет-ресурсов порождает стихию переключения внимания студентов во время занятий на развлекательные информационные ресурсы. По разработанной средоуправленческой стратегии данная ситуация разрешается с помощью упреж-

дающих и разрушающих средоуправленческих действий через применение штрафных санкций (блокирование доступа к сети, лишение дисциплинарного кредита), прописанных в «Инструкции по использованию информационной системы». Ожидаемая от создания технологических ниш стихия заинтересованности в освоении информационно-коммуникационных технологий не дает большого эффекта в связи с развитием другой стихии – нежеланием использовать технологические ниши в своей деятельности, обусловленная особым складом мышления студентов гуманитарных специальностей, низкой технической подготовкой и, как правило, заниженной самооценкой. В результате в ходе исследования был произведен ряд средоуправленческих действий, разрушающих эту стихию:

1) тактико-методические требования (обязывание) обмена электронными сообщениями и текстами по учебному процессу через электронную почту или локальную сеть, формирования печатного и электронного вида всех отчетных работ студентов по всем дисциплинам;

2) административные требования (обязывание) представления всей информации учебного процесса в электронном виде, приводящие к ситуации, когда студенты могут узнать расписание, текущие курсы, количество набранных кредитов и рейтинг только в информационной системе учебного процесса; поддержка (одобрение) внутреннего электронного документооборота, предполагающего рассылку информации по электронной почте (поступления в библиотеку, изменения в учебном процессе и др.) и формирование печатного или электронного вида документов (требование литературы в библиотеке, заявление на смену пароля и др.).

В результате разрушающих средоуправленческих действий характер использования локальной сети становится ежедневным и обязательным, что уменьшает влияние стихии нежелания использовать технологические ниши в своей деятельности и укрепляет стихию заинтересованности в формировании информационно-коммуникационной компетентности. В концепции средового подхода стихия является параметром вероятности реализации возможностей среды, некоторой гарантией их осуществления, что во многом зависит от природы стихий, их состава и продолжительности, содержащейся в них силы [97]. Вместе с тем авторы средового подхода отмечают, что «состав стихий может варьироваться» [99, с. 91], что позволило появляющиеся в процессе формирования информационно-коммуникационной компетентности стихии разделить на следующие группы в зависимости от источника их происхождения:

1) стихии требования времени, появление которых связано с востребованностью на рынке труда специалистов, эффективно использующих

данные технологии в профессиональной деятельности, а также с привлекательностью вновь появляющихся технологий;

2) организационные стихии, связанные с выполнением административно-стратегических средоуправленческих действий (компьютеризация вуза, поддержка электронного документооборота и электронного мониторинга учебного процесса, обеспечение доступа к информационным ресурсам);

3) учебно-методические стихии, появление которых спровоцировано тактико-методическими средоуправленческими действиями по организации учебного процесса (предоставление методических материалов в электронном виде, осуществление приема и проверки студенческих работ с привлечением автоматизированных средств, поддержка междисциплинарных связей).

Анализ особенностей формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей, показавший вероятность снижения интереса и мотивации к освоению информационно-коммуникационных технологий, дает основания утверждать, что доминирующими стихиями в данном процессе будут являться организационные и учебно-методические стихии, тем более что стихии требования времени уже нашли свое отражение в них через средовую диагностику и средовое проектирование.

Помимо источника зарождения, доминирующие стихии различаются характером существования и воздействия: организационные стихии обладают большей масштабностью и многоаспектностью, имеют более скрытое непроизвольное влияние (чаще на подсознательном уровне), но менее динамичны; учебно-методические стихии более гибкие, динамичные и ситуативные, воздействуют чаще на сознательном уровне, позволяют быстрее получать и анализировать результат воздействия. Таким образом, учебно-методические стихии становятся инструментом, способным оперативно управлять формированием компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности.

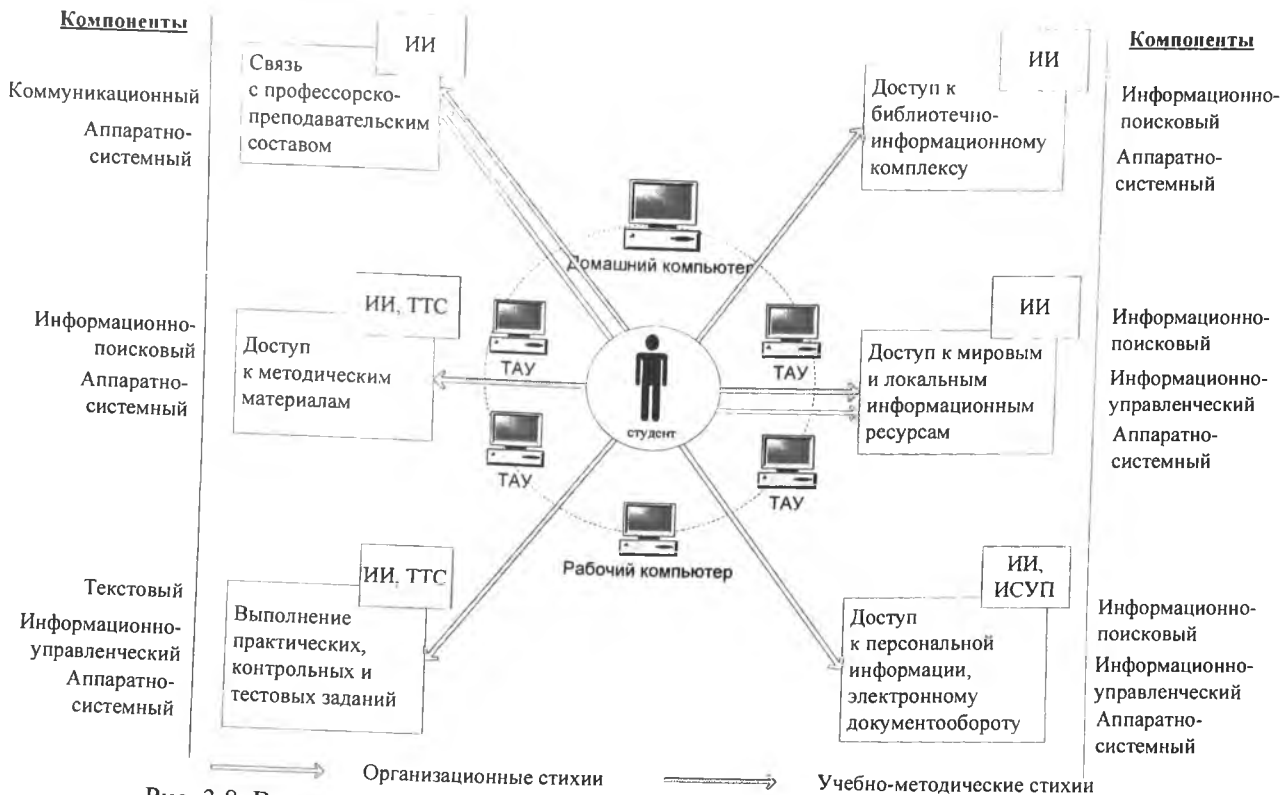


Рис. 3.8. Влияние различных стихий на формирование компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей

Для примера оперативного управления рассмотрим один из разработанных нами модулей – «Подготовка рефератов» (в составе дисциплины «Общие информационные технологии»), предназначенного для поиска материалов по заданной теме и их оформления в виде реферата согласно установленным требованиям. Модуль предполагает только два аудиторных занятия: постановка задачи и сдача работ с последующим анализом результатов; все остальные задания выполняются студентами самостоятельно.

Таблица 3.5

Формирование компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности при освоении модуля «Подготовка рефератов»

Выполняемое действие (задание)	Используемая ниша	Властвующая стихия	Формируемые компоненты
Получение темы	Локальная сеть, тесто-тренинговая система	Необходимость поиска	Информационно-поисковый
Подбор материалов по теме	Выход в глобальную сеть, локальная сеть, библиотечные ресурсы	Необходимость поиска	Информационно-поисковый
Оформление текста по заданным требованиям, в заданном стиле	Локальная сеть (компьютерные классы)	Мотивация к совершенствованию технологий обработки текстов	Текстовый
Сдача реферата в распечатанном виде	Локальная сеть (сетевые принтеры)	Необходимость печати	Аппаратно-системный
Сдача реферата в электронном виде	Локальная/глобальная сеть (электронная почта)	Необходимость поиска (адрес проверяющего) и освоения технологии пересылки	Коммуникационный
Ознакомление с результатами проверки	Локальная сеть, информационная система учебного процесса	Интерес к оценке	Информационно-поисковый

Посредством методической разработки требований к выполняемому заданию можно управлять властвующими стихиями и, соответственно, развитием показателей компонентов в структуре информационно-коммуникативной компетентности. Так, изменение порядка получения темы (вместо чтения из размещенного в локальной сети файла использовать рассылку по электронной почте) приводит к измене-

нию стихии – вместо поиска необходимо обращаться к электронной почте, и соответственно вместо информационно-поискового компонента формируется коммуникационный. Включение требования размещения в реферате сканированных изображений и текстов приводит к необходимости освоения соответствующих технологий и формированию аппаратно-системного компонента. Изменение стиля документа и требований к оформлению позволяет совершенствовать текстовый компонент. Информационно-поисковый компонент формируется за счет поиска варианта задания в локальной сети вуза, поиска материалов реферата в электронных библиотечных ресурсах или Интернет, поиска результатов проверки в информационной системе учебного процесса.

Однако одновременно с надлежащими и планируемыми стихиями при выполнении подобного задания возникает нежелательная стихия плагиата, порожденная самостоятельным и дистантным, сложно контролируемым характером работы, нежеланием осваивать необходимые технологии, наличием технической возможности списывания. В целях разрушения данной стихии нами выполняются следующие тактико-методические действия: расширяется перечень тем настолько, чтобы каждый студент имел персональный вариант; к управлению стихиями привлекаются «меченые», основная задача которых создавать стихию личного примера и помощи в выполнении трудных или незнакомых заданий.

Авторы средового подхода, понимая под «мечеными» категорию лиц, предрасположенных к выполнению тех или иных действий и способных увлечь, организовать остальных, считают, что «результативным ... управление становится тогда, когда эти лица включены в проект» [99, с. 123], и условно делят «меченых» на соучастников (в нашем случае – студенты), сотрудников (профессорско-преподавательский состав, технический персонал), союзников и соперников (администрация образовательного учреждения). В связи с тем что по отношению к процессу формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов профессорско-преподавательский состав выступает как субъект управления процессом; администрация – как союзник, отвечающий за выполнение административно-стратегических средоуправленческих действий; единственной группой «меченых», которая еще не включена в управление учебным процессом, являются студенты (соучастники).

Включение в управление формированием информационно-коммуникационной компетентности студентов («меченых»), назы-

ваемых далее ассистентами, осуществляется профессорско-преподавательским составом кафедры прикладной информатики в начале учебного года по результатам собеседований и кафедрального анкетирования абитуриентов. В обязанности ассистентов входят: подготовка к проведению занятий (выполнение заданий, получение допуска к занятию); участие в проведении занятия (консультирование студентов по выполнению задания, контроль посещаемости, проверка работ с выставлением оценки); участие в разработке методических материалов (генерация, тестирование и редактирование новых заданий, внесение материалов в тестотренинговую систему). Во время проведения аудиторных занятий ассистенты своим личным примером делают процесс выполнения задания более понятным и доступным, что приводит к появлению у студентов стихии вдохновения и желания выполнить задание так же легко и просто и стихии соперничества. В то же время обязанность консультирования вовлекает ассистентов в стихию совершенствования знаний, что обусловлено вариативностью большинства заданий и желанием иметь более высокий уровень владения информационно-коммуникационными технологиями по сравнению со студентами. Таким образом, ассистенты на занятиях не только вовлекают студентов в процесс формирования информационно-коммуникационной компетентности, но и сами накапливают широкий опыт ее применения.

Одновременно ассистенты попадают в стихию управления коллективом сокурсников, что развивает у них профессиональные управленческие навыки, и в стихию возможности влиять на оценки. В данной ситуации в качестве упреждающих и разрушающих средоуправленческих действий выступают проводимые нами мероприятия по контролю деятельности ассистентов: своевременный инструктаж об обязанностях, выборочная повторная проверка студенческих работ, снижение оценки ассистенту, отстранение от ассистирования.

Участие в разработке методических материалов вовлекает ассистентов в стихию творчества, дальнейшего саморазвития и самосовершенствования, ценностного отношения к информационно-коммуникационным технологиям; привлекательность статуса ассистента и возможность отстранения от ассистирования – в стихию соперничества, вынуждая ассистентов и студентов, претендующих на роль ассистентов, совершенствовать уровень владения информационно-коммуникационными технологиями.

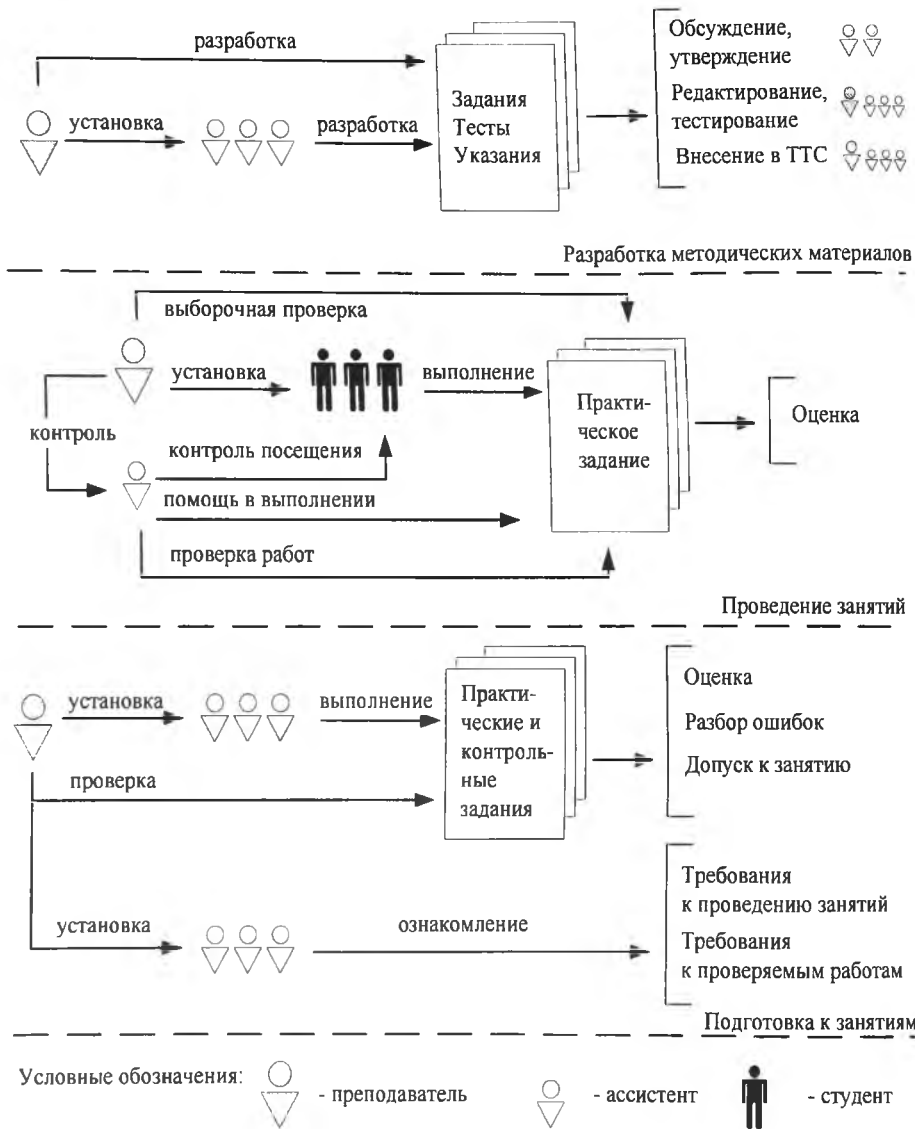


Рис. 3.9. Привлечение ассистентов к формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей

Сделанные выводы подтверждаются результатами проведенного нами анкетирования ассистентов: 1) в качестве основного стимула к ассистированию большинство опрошенных (62 %) называет возможность более глубокого освоения информационно-коммуникационных технологий; 2) более глубокое освоение информационно-коммуникационных технологий подтверждает 42% ассистентов, развитие ценностного отношения к информационно-коммуникационным технологиям и творческих навыков их использования – 46%; 3) развитие профессиональных управленческих навыков подтверждает 38% ассистентов, навыков социальной коммуникации – 62%.

Так как количество ассистентов составляет не менее 10 % от общего числа студентов первого курса, данные показатели одновременно свидетельствуют об улучшении качества формирования информационно-коммуникационной компетентности у будущих специалистов в целом. Таким образом, привлечение «меченых» к учебному процессу позволяет не только осуществлять более качественное управление процессом формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов, но и автоматически повышать уровень ее сформированности у студентов первого курса. Однако открытой и актуальной остается задача эффективного выявления «меченых» из общего числа студентов и вовлечение их в опосредованное управление.

Таким образом, в результате реализации административно-стратегических средоуправленческих действий в Тольяттинской академии управления была создана информационная среда, на базе которой с помощью тактико-методических действий был построен образ жизни, способствующий формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей.

Однако надо отметить, что освоение информационно-коммуникационных технологий на первой ступени обучения формирует в основном у студентов интеллектуальную доминанту компонентов информационно-коммуникационной компетентности, что обусловлено следующими причинами: 1) студенты в рамках базовой дисциплины «Общие информационные технологии» решают учебные задачи, не связанные с их профессиональной деятельностью; 2) творчество при использовании информационно-коммуникационных технологий студентами проявляется только у заинтересованных студентов; 3) на первой ступени обучения отсутствуют дисциплины профессионального направления и примеры применения технологий в профессиональной деятельности.



Рис. 3.10. Становление образа жизни, способствующего формированию информационно-коммуникационной компетентности

Деятельностная доминанта компонентов информационно-коммуникационной компетентности, отвечающая за способность применять освоенные технологии для решения задач профессионального характера, формируется на второй и третьей ступени обучения за счет принципиального устройства учебного плана и соответствующих образовательных ниш. Так, освоенные студентами на первой ступени технологии находят активное применение при введении в специальность, в мастерских по специальностям, при изучении курсов по выбору и прохождении стажировок, что развивает способность использовать данные технологии для решения учебных и реальных задач профессионального характера, порождает стихию заинтересованности в их дальнейшем освоении. В учебном плане прослеживаются тенденции к сокращению доли непосредственного формирования информационно-коммуникационной компетентности в ходе освоения общих учебных дисциплин и к увеличению доли опосредованного формирования через дисциплины профессионального и социально-гуманитарного направления, а также через практики и стажировки студентов и их профессиональную деятельность, на основании чего можно выде-

лить этапы непосредственного и опосредованного формирования информационно-коммуникационной компетентности. Вместе с тем уже принято решение об увеличении на второй и третьей ступени обучения количества дисциплин, направленных на освоение информационно-коммуникационных технологий.

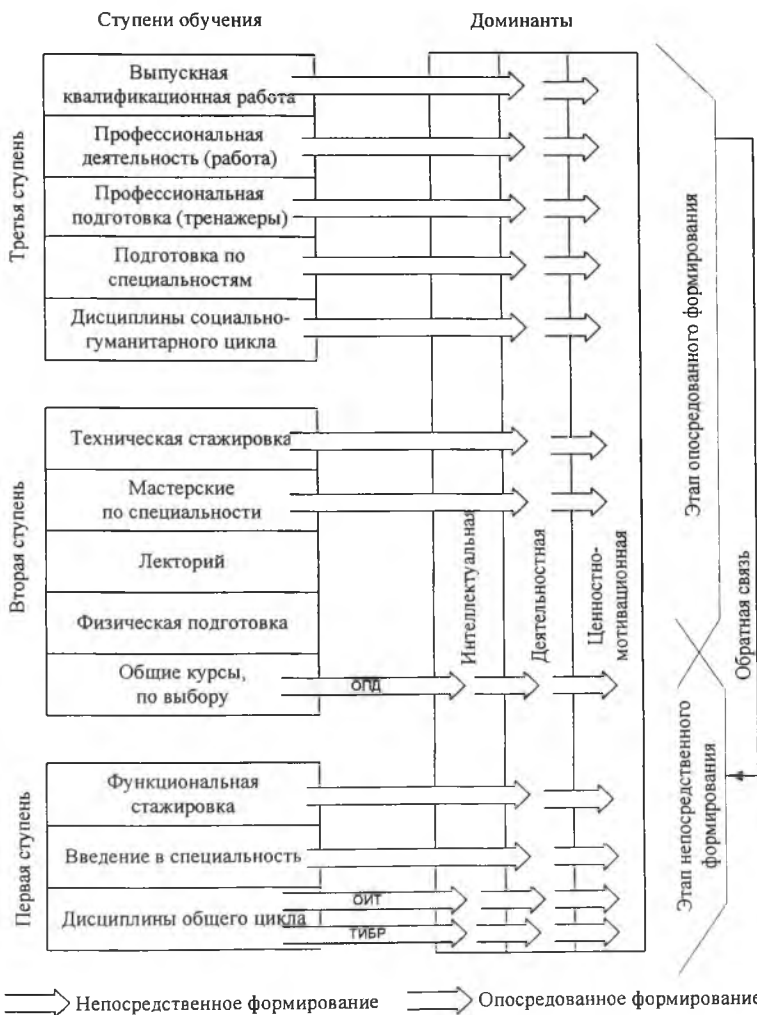


Рис. 3.11. Формирование доминант компонентов информационно-коммуникационной компетентности

Сравнение непосредственного и опосредованного этапов показало, что на каждом из них используются в полном объеме возможности информационной среды (технологические ниши), но этапы отличаются

ся друг от друга образовательными нишами (дисциплинами) и господствующими стихиями: на этапе непосредственного формирования преобладает мотивация получения хорошей оценки за освоение технологий, а на этапе опосредованного формирования – мотивация использования технологий для решения профессиональных задач, что развивает ценностное отношение к информационно-коммуникационным технологиям и критическое отношение к своим способностям в этой области и тем самым формирует ценностно-мотивационную доминанту компонентов информационно-коммуникационной компетентности.

Однако организация этапов требует продуманных междисциплинарных связей, согласованности учебных программ, единой системы требований к работам студентов, что реализуется административно-стратегическим средоуправленческим действием по созданию в Гольяттинской академии управления междисциплинарного методического объединения и тактико-методическими средоуправленческими действиями по принятию им соответствующих решений. Отслеживание эффективности принятых решений и формирования информационно-коммуникационной компетентности на этапе непосредственного формирования производится традиционным образом – через получение оценок в цикле общих дисциплин. Этап опосредованного формирования контролируется через обязательное присутствие на итоговых зачетных мероприятиях, где практикуется выставление двух оценок по каждой работе: содержательная часть оценивается принимающей кафедрой, технологическая часть – кафедрой прикладной информатики. Одновременно это дает возможность построить обратную связь между двумя этапами и скорректировать учебные дисциплины первой ступени обучения.

Дальнейшее активное использование студентами освоенных технологий на третьей ступени обучения, ориентированной на совмещение реальной профессиональной деятельности с учебным процессом (вечернее обучение), позволяет: 1) совершенствовать интеллектуальную доминанту в ходе решения задач профессионального характера; 2) формировать деятельностьную и развивать ценностно-мотивационную доминанты в ходе применения информационно-коммуникационных технологий на реальных рабочих местах; 3) совершенствовать информационно-коммуникационную компетентность на протяжении всего периода профессиональной подготовки.

Особое значение в процессе формирования информационно-коммуникационной компетентности приобретает выпускная квалификационная работа, оформляемая в соответствии с действующими требованиями: текст пишется в научном стиле; сдается в электронном

и распечатанном виде; защита работы сопровождается электронной презентацией. Являясь концентрацией всех освоенных за время обучения технологий, выпускная квалификационная работа предоставляет студенту возможность применить их для решения поставленной задачи, а профессорско-преподавательскому составу – оценить уровень сформированности информационно-коммуникационной компетентности у выпускников и на основе полученных результатов выработать тактико-методические средоуправленческие действия по корректировке этапа непосредственного формирования информационно-коммуникационной компетентности.

Необходимо отметить, что формирование ценностно-мотивационной доминанты компонентов информационно-коммуникационной компетентности требует активного использования информационной среды в течение всего периода обучения. Для этого выполняются следующие средоуправленческие действия: автоматизация деятельности всех подразделений образовательного учреждения; одобрение использования возможностей информационной среды при проведении дисциплин профессионального и социально-гуманитарного циклов; оперативное изменение учебного плана и содержания учебных дисциплин в соответствии с требованиями времени; постоянная модернизация информационной среды; демонстрация возможностей использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе, его управлении и мониторинге. Такие действия развивают у студентов ценностное отношение к информационно-коммуникационным технологиям как к основному рабочему инструменту специалистов информационного общества.

Вместе с тем ценностное отношение к данным технологиям у студентов гуманитарного профиля должно быть дополнено элементами критического отношения к информационно-коммуникационным технологиям, что связано с реализуемой ими культурологической функцией духовного совершенствования общества. Усиление гуманистических составляющих процесса формирования информационно-коммуникационной компетентности реализуется в ходе: 1) непосредственной ориентации студентов на приоритет гуманитарных ценностей при выполнении различных заданий через методический подбор тем, материалов и направлений поиска информации; 2) опосредованного акцентирования внимания на главенствующей роли человека по отношению к технике и технологиям за счет повсеместного подчинения информационной среды учебному процессу, профессиональной деятельности студентов и сотрудников Тольяттинской академии управления; 3) непосредственного изучения этикета электронных

сообщений, этических норм при создании электронных текстов и опосредованного формирования культуры коммуникационного взаимодействия в ходе обмена сообщениями с профессорско-преподавательским составом, а также контроля содержимого сообщений автоматизированными средствами в соответствии с положением о почтовом сервисе.

Таблица 3.6

Учет особенностей формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей

Методические рекомендации по учету особенностей формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей	Средообразовательные действия							
	Административно-стратегические			Тактико-методические				
	Компьютеризация образовательного учреждения	Совмещение профессиональной деятельности и обучения	Электронное управление и мониторинг учебного процесса	Использование электронных форм учебного процесса	Использование локальных и глобальных информационных ресурсов в учебном процессе	Принципы учебного плана (модульность)	Участие в решениях междисциплинарного объединения	Поддержка электронного документооборота и взаимодействия
Повышение мотивации к освоению ИКТ	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Реализация индивидуальных траекторий обучения	✓		✓	✓	✓	✓		
Применение ИКТ в профессиональной деятельности		✓		✓		✓		
Повышение компетентности преподавателей	✓		✓	✓	✓		✓	✓
Усиление междисциплинарных связей						✓	✓	
Обновление контента специализированных дисциплин				✓	✓		✓	
Совершенствование компетентности на протяжении всего периода обучения	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Увеличение доли самостоятельного освоения ИКТ		✓	✓	✓	✓			

Заслуживает внимания тот факт, что производимые административно-стратегические и тактико-методические средоуправленческие действия по формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей позволяют учитывать свойственные данному процессу особенности и тем самым влиять на качество ее формирования. Например, повышение информационной культуры преподавателей гуманитарных дисциплин, способствующей (за счет личного примера) снижению проявлений антипатии и технофобий у студентов гуманитарных специальностей, реализуется через компьютеризацию рабочих мест, использование электронных форм учебного процесса и внутреннего документооборота, функционирование междисциплинарного объединения.

Таким образом, средовая диагностика, средовое проектирование и средовое продуцирование представляют собой взаимосвязанные структурные элементы системы формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей, в которой помимо внутренних связей присутствуют и внешние связи.

Связь с окружающей средой (внешняя связь) обусловлена уже тем, что информационная среда образовательного учреждения через выход в глобальную сеть Интернет связана с информационной средой всего общества, а взаимосвязь элементов и целостность системы – логикой средового подхода, предполагающей последовательное выполнение диагностики, проектирования и продуцирования. Внешние связи системы формирования информационно-коммуникационной компетентности проявляются в анализе требований информационного общества к современным специалистам и возможностей информационной среды общества, использовании информационной среды общества как окружающей среды и системы более высокого порядка, в процессах принятия абитуриентов в образовательное учреждение и выпуска в информационное общество специалиста, владеющего информационно-коммуникационной компетентностью.



Рис. 3.12. Система формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе средового подхода

Для доказательства эффективности системы формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей на основе средового подхода была проведена опытно-экспериментальная работа в период с 2006 по 2008 годы на базе Тольяттинской академии управления. К этому моменту в учебный процесс вуза были полностью внедрены технологические ниши системы формирования информационно-коммуникационной компетентности (локальная сеть, электронная почта, выход в глобальную сеть, информационные системы администрирования, мониторинга и сопровождения учебного процесса) и образовательные ниши (модули учебных дисциплин, индивидуальные траектории обучения, требования к работам студентов). Общая выборка исследования составила 258 студентов следующих специальностей: менеджмент организации, связи с общественностью, финансы и кредит, дизайн.

Выявление показателей сформированности информационно-коммуникационной компетентности, отражающих специфику деятельности специалистов гуманитарного профиля, было построено нами на основе предположения о различности целей выполнения операций над информацией у специалистов разных профилей и анализе трансформации их профессиональной деятельности в условиях информатизации общества.

Программа проведения эксперимента включила в себя констатирующий эксперимент и два этапа формирующего эксперимента. Констатирующий эксперимент (проводился в начале первой ступени обучения) был направлен на определение уровня сформированности доминант и компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности на этапе вхождения в информационную среду вуза; формирующий эксперимент (вторая и третья ступени обучения) ставил целью определение уровня сформированности доминант и компонентов отдельно на каждом этапе (этап непосредственного и опосредованного формирования компетентности), доказательство целостности структуры информационно-коммуникационной компетентности и выявление преобладающего компонента.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал почти нулевой уровень знаний по информационно-управленческому компоненту (25,7 %), неудовлетворительный уровень знаний по коммуникационному (34,3 %), текстовому (46,7 %) и аппаратно-системному (48,3 %) компонентам, низкий уровень сформированности информационно-поискового компонента (50,0 %).

Показатели сформированности информационно-коммуникационной компетентности специалистов гуманитарного профиля

Компоненты	Доминанты	Показатели сформированности
Информационно-поисковый	Интеллектуальная	Знание принципов, способов и инструментов поиска информации в сетях различного вида.
	Деятельностная	Способность к целенаправленному поиску информации в сетях различного вида.
	Ценностно-мотивационная	Стремление к использованию информации в профессиональной деятельности. Осознание важности развития сетевой культуры.
Информационно-управленческий	Интеллектуальная	Знание принципов создания и управления проектами. Знание принципов работы справочно-правовых систем.
	Деятельностная	Способность к разработке проекта с распределением ресурсов. Способность к поиску документов в справочно-правовых системах.
	Ценностно-мотивационная	Потребность в использовании электронных форм управленческих технологий.
Коммуникационный	Интеллектуальная	Знание принципов работы, видов и инструментов электронной почты.
	Деятельностная	Способность к обмену электронными сообщениями, осуществление рассылки электронных сообщений.
	Ценностно-мотивационная	Осознание актуальности использования этикета электронных сообщений.
Текстовый	Интеллектуальная	Знание принципов и инструментов обработки текстов различных стилей и видов.
	Деятельностная	Способность к созданию текстов определенного стиля, электронной презентации.
	Ценностно-мотивационная	Стремление к повсеместному использованию электронных текстов различных стилей и видов.
Аппаратно-системный	Интеллектуальная	Знание элементарной архитектуры персонального компьютера и принципов хранения информации.
	Деятельностная	Способность к использованию персонального компьютера в различных видах деятельности. Способность к вводу/выводу информации.
	Ценностно-мотивационная	Осознание приоритета гуманитарных ценностей. Стремление к использованию персонального компьютера в различных видах деятельности.

Результаты формирующего эксперимента, проведенного на этапе Однако одновременно было установлено, что сформированность информационно-коммуникационной компетентности у большинства студентов находится на среднем (от 65 до 79 %) или низком уровне (от 50 до 64 %), в структуре информационно-коммуникационной компетентности преобладают информационно-поисковый и коммуникационный компоненты как наиболее значимые для образовательной

деятельности (средние коэффициенты корреляции – $r = 0,403$ и $r = 0,421$ соответственно). Все это подтверждает недостаточность этапа непосредственного формирования информационно-коммуникационной компетентности для студентов гуманитарных специальностей и необходимость включения в средовое продуцирование этапа опосредованного формирования информационно-коммуникационной компетентности в ходе применения информационно-коммуникационных технологий в дисциплинах профессионального направления, при решении профессиональных задач.

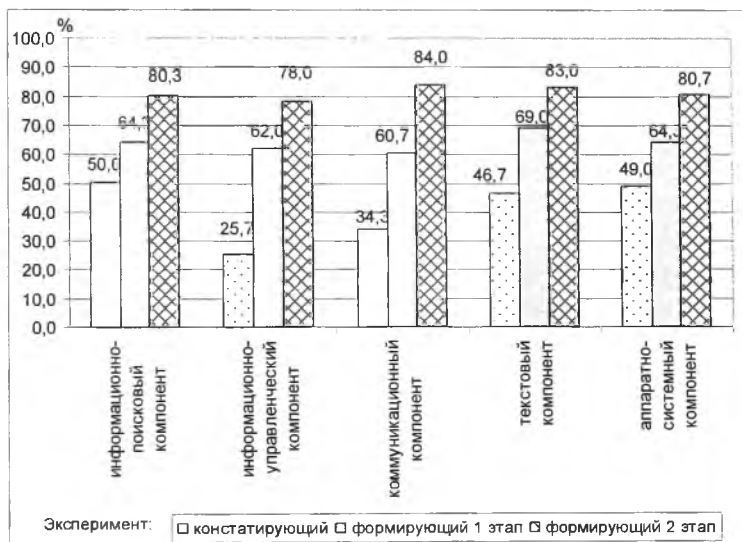


Рис. 3.13. Сравнительная диаграмма сформированности компонентов в структуре информационно-коммуникационной компетентности

Таким образом, доказана способность опосредованно, через образ жизни образовательного учреждения? влиять на формирование информационно-коммуникационной компетентности в ходе всего процесса профессиональной подготовки; подтверждена эффективность применения средового подхода к формированию информационно-коммуникационной компетентности студентов гуманитарных специальностей.

РАЗДЕЛ 4. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД

§1. Подходы к управлению педагогическими системами

Образовательный процесс в вузе непрерывно развивается и обладает способностью к совершенствованию при выборе четкого научно обоснованного подхода к управлению и, наоборот, склонен к процессам деградации при его отсутствии [137]. В научно-педагогической литературе под современной образовательной парадигмой понимают базовые положения, определяющие сущность и основу функционирования образовательной системы. В качестве принципов государственной политики в области образования выделяются гуманистический и демократический характер управления, адаптивность системы, согласно которым основная миссия образования заключается в обеспечении развития личности. В педагогической науке термин «подход» представляет мировоззренческую категорию, в которой отражаются социальные установки субъектов обучения как носителей общественного сознания.

Системная организация методической работы вуза требует прежде всего наличия соответствующей концепции деятельности. Концепция – «это ведущий замысел, определенный способ понимания; трактовка какого-либо явления; внезапное рождение идеи, основной мысли» [83]. Концепция управления методической работой в высшем учебном заведении рассматривается нами как совокупность мер на основе методологических подходов, которые выступают в качестве разнообразных вариантов ее развития. В аспекте повышения качества обучения – это система взглядов, идей о создании условий для формирования методической компетентности преподавателя вуза в условиях локальной среды конкретного учреждения высшего профессионального образования.

Научный подход как принципиальная методологическая ориентация исследователя определяет стратегию исследования и уровни его методологии. В научной литературе представлены подходы к организации и управлению предприятием, учебным процессом, качеством продукции: классический управленческий подход (А. Файоль); бюрократический подход (М. Вебер); поведенческий – бихевиористический (Э. Мейон, Ч. Бернанд); функциональный (А.И. Кочетов); системный

(Л. Берталанфи, А.А. Богданов, Г. Саймон); системно-кибернетический; структурный (Н. Винер, А.А. Богданов), личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков); синергетический (И.Р. Пригожин); ситуационный (П. Лоуренс, И. Ансофф) [112; 153]; средовой (Ю.С. Мануйлов); компетентностный (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, П.Г. Щедровицкий). Современная наука управления стремится повысить практическую значимость теоретических исследований в области менеджмента, переориентировать теорию управления в направлении практики управленческой деятельности; в области разработки принципов, дающих возможность практически решать в определенных условиях организационные проблемы. Наука управления стремится найти и разработать средства и методы, которые бы способствовали наиболее эффективному достижению целей организации, повышению производительности труда и рентабельности производства, исходя из сложившихся условий во внутренней и внешней среде, что обусловило появление и развитие в современных условиях новых подходов к управлению [142].

Обращение исследователей (П.Р. Акофф, В.Г. Афанасьев, И. Бернард, И.В. Блауберг, Л. Берталанфи, В.П. Беспалько, М.С. Каган, Ф.Ф. Королев, Н.В. Кузьмина, К.Б. Мальшев, Ю.Г. Марков, С. Оптнер, Т. Парсонс, Г. Саймон, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) к системному подходу позволяет разрабатывать и строить обобщающие модели разных классов и свойств систем, исследовать методологические основания различных теорий, сущность системного подхода в рассмотрении объектов исследования [19; 20].

Главной категорией системного подхода является понятие системы. Существует несколько точек зрения относительно определения этого понятия: «выбираемая исследователем совокупность переменных, свойств, сущностей» (У.Р. Эшби, М. Тод, Э. Шуфрд); «организованный комплекс средств достижения общей цели» (И.М. Верещагин); «множество элементов, связанных между собой»; «комплекс элементов, находящихся во взаимодействии» (Э.Г. Юдин). По мнению И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, система должна обладать целостностью, наличием двух и более типов связей, структурой, наличием уровней и иерархии уровней управления, цели и целесообразности характера, процессов самоорганизации, функционирования и развития [20]. Минимальный набор характеристик системы, с учетом которых определяется системный подход к изучаемому объекту, – это состав (совокупность элементов, в нее входящих), структура (связи между ними) и функции каждого из элементов, его роль и значение в системе [82; 139].

Согласно принципу целостности, система – целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие. Проектирование модели организации методической работы вуза предполагает базирование на следующих ведущих принципах: системности, открытости, целеполагания, целостности, взаимосвязи, координированности. Целостность – это общесистемное свойство, которое предполагает, что изменение любого компонента системы оказывает воздействие на все другие ее компоненты и приводит к изменению системы в целом; и наоборот, любое изменение системы отзывается на всех ее компонентах.

Согласно принципу целеполагания, цель системы – это состояние, к которому она стремится, то есть конечный результат ее функционирования [122]. Цель системы – это ее основной элемент, порождающий ее; цель неразрывно связана со средствами, так как постановка цели предполагает и определение средств ее достижения. Цель может быть задана системе извне или поставлена самой системой, выражая ее потребности. В.П. Беспалько отмечает двойственный характер возникновения целей образовательных систем: с одной стороны, цели обучения и воспитания диктуются обществом; с другой стороны, изменения внутри структуры и элементов системы неизбежно приводят к противоречиям внутри нее [17; 122]. Для исключения противоречий целей внутри системы разрабатывают специальные процедуры. Некоторые исследователи отождествляют цели и функции системы, однако существуют системы, не имеющие целей, но выполняющие определенные функции. Функция отражает назначение системы и может задаваться извне. Функционирование многих социально-педагогических систем строится с учетом принципа оптимальности – условие необходимого и достаточного выполнения количества требований к выполняемой деятельности. В системе должно быть не менее двух типов связи, особое место занимают системообразующие связи. Принцип взаимосвязи в системном подходе отражает наличие двух или более типов связи; наличие прямой и обратной связи является не переменным условием оптимального функционирования системы. Связи системы могут быть внутренними, внешними, прямыми и обратными и имеют вещественный, энергетический и информационный характер. Таким образом, методическая работа вуза может рассматриваться как совокупность процессов, что обеспечивает оценку их качества.

Совокупность связей и их типологическая характеристика выражаются понятиями «структура» и «организация системы». Структура есть внутренняя организация системы, мера ее упорядоченности и ко-

ординированности, которая получает конкретное наполнение в зависимости от того, каков ее состав, совокупность организационных форм и методов, а также элементов содержания (педагогическая система, методическая система, воспитательная система и т. д.), и может рассматриваться по принципу двойственности как часть системы более высокого уровня и как самостоятельная часть. Иногда понятия структуры и организации отождествляют, организацию также определяют как сложность системы (Н. Винер, Л. Нейман). На наш взгляд, следует придерживаться определения организации как взаимодействия частей целого, обусловленное его строением; структура системы отражает ее устойчивые элементы и связи, а организация – как устойчивые, так и неустойчивые связи [20].

Принцип системности требует использования всех положений системного подхода при построении образовательных процессов (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев) для достижения качественных результатов обучения за меньшее время; принцип открытости отражает возможность и необходимость корректировки, изменений.

Широкую реализацию системный подход получил в конце XX века в психологии и педагогике в исследованиях Т.А. Ильиной, В.П. Беспалько, В.А. Жукова, А.М. Новикова, А.А. Слободянюк [9; 18; 61; 123; 122]. Сущность его применения в условиях рыночных отношений заключается в совершенствовании учебного процесса, индивидуализации обучения. Еще более актуальным становится применение системного подхода к проектированию образовательных систем высшего профессионального образования в начале XXI века в связи с новыми социально-экономическими потребностями общества, введением третьего поколения образовательных стандартов ФГОС ВПО, что предполагает новые цели в высшем образовании, внедрение новых средств, следовательно, побуждает зарождение принципиально новых педагогических систем [139].

Диалогичность, компенсация, взаимодополняемость, взаимодействие, взаимозависимость, доминантность – основные принципы сущностной характеристики проектирования систем на основе структурного подхода, который упорядочивает объекты изучения. Проектирование и раскрытие возможности упорядочивания систем с учетом их структуры предполагает интегрирование принципов системного и структурного подходов. При изучении свойств системы выделяются ее состав, структура, функции; в качестве основного атрибута системы определяется «компонент, любая часть системы, вступающая в

определенные отношения с другими ее частями» [9, с. 264]; «состав системы формируется набором ее компонентов (элементов и подсистем), которые связаны между собой» [9, с. 286]; возможно построение горизонтальной и вертикальной структуры. Системно-структурный подход описывает систему, находящуюся в развитии с точки зрения взаимосвязи и полиструктурного сочетания различных ее уровней. Таким образом, управление методической работой вуза как системой должно учитывать эти принципы, которые направлены на решение методических задач преподавателей вуза.

Системно-деятельностный подход (Г.П. Щедровицкий) позволяет рассматривать сущность деятельности, определять ее место в системе, выявлять ее системный характер. Так, например, при применении системно-деятельностного подхода можно определить роль и место методической деятельности преподавателя вуза в системе методической работы, при этом преподаватель выступает в роли субъекта педагогического процесса (инженера-методиста и педагога проектировщика, который способен к разного рода педагогической деятельности – обобщению педагогического опыта; составлению программ обучения, проектировке программ образования) [157]. Системно-деятельностный подход позволяет рассматривать профессию педагога как систему, «включающую систему целей и ценностей человека, в которой реализуются различные виды профессиональной педагогической деятельности» [10, с. 16], в том числе и методической.

Для сложных деятельностных систем, которыми являются практически все педагогические системы, характерно наличие уровней иерархий и иерархий уровней – верхний уровень всегда занимает ведущая подсистема – управляющий орган. При проектировании таких систем исследователи обращаются к принципам уровневого подхода: последовательности, ступенчатости, полиструктурности, иерархичности, сложности, множественности. Иерархичность уровней состоит в том, что могут быть рассмотрены системы разных порядков. Уровневый подход предполагает введение понятия уровней системы, регулирование иерархий которых выражается в управлении системами. В настоящее время относительно новым направлением методологии уровневого подхода является версия О.Я. Бондаренко [22; 23], в которой рассматривается динамика объекта (системы) как таковая, вне зависимости от конкретных форм. Автор дает следующее определение уровневого подхода: «Уровневый подход – определенная методологическая концепция, близкая по замыслу к системному подходу. Но объектом исследования в данном случае выступает не сама система, а ее

изменение (динамика) по некоей уровневой шкале; последняя отражает уровни организации системы с учетом возрастающей сложности и поэтапного перехода от количества к качеству» [22, с. 23].

С нашей точки зрения, такая концепция может быть применена при определении уровней методической компетенции преподавателя вуза, так как уровневый подход обеспечивает изменение состояний; каждому уровню соответствует свое отношение между компонентами, которое определяет качество уровня. При рассмотрении уровней методической работы в вузе методология уровневого подхода объясняет наличие «вертикальных» и «горизонтальных» уровней в системе, «подуровней», при этом системный подход ставит акцент на «горизонтальных» уровнях и взаимодействии элементов системы между собой, предполагая некую параллельность уровней, а уровневый подход рассматривает иерархию вертикальных уровней, прослеживая изменение качественных состояний. Также существуют принципиальные отличия уровневого и синергетического подхода: один из постулатов синергетического подхода гласит, что системы спонтанно, непредсказуемо стремятся к равновесному состоянию, тогда как уровневый подход рассматривает равновесное состояние вынужденным, а стремиться к вынужденному состоянию нельзя (можно стремиться лишь к оптимальному состоянию) [22; 23]. Хотя оба подхода являются родственными, все же по ряду основополагающих моментов они отличаются. Синергетика исходит из того, что уровневый подход является вынужденным (синергетика видит мир непредсказуемым, постоянно взрывающимся, она идеализирует неопределенность, спонтанность, отстаивает творческую роль хаоса). Уровневый подход воспринимает такой взгляд как естественнонаучный экзистенциализм; с его позиций мир более упорядочен, чем кажется, хотя данный порядок столь сложен (и одновременно прост), что открывается лишь с определенного уровня наблюдений.

Синергетический подход, как правило, рассматривает системы в динамическом развитии, саморазвитии, самоорганизации [68, с. 21]; обращение к синергетическому подходу в рамках настоящего исследования обусловлено соответствием протекания процессов в сложной, открытой, многокомпонентной структуре методической работы аналогично синергетическим объектам, так как указанная система реагирует на внешние резонансные изменения и способна к самоорганизации [69; 74; 85], а синергетический подход чаще используют для описания сложноорганизованных систем. Проектирование адаптивной к изменениям, динамичной, лабильной, непрерывной, внутривузовской

системы методической работы в вузе требует учета принципов синергетического подхода: адаптивности, динамичности, непрерывности, интегративности, самоорганизации, саморазвития. Указанные принципы изложены в работах Е.Н. Князева, С.П. Курдюмова, И.Р. Пригожина, Г. Хакена и были использованы при проектировании социально-педагогических систем (Е.А. Кузнецова, С.В. Кульневич, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова). Педагогические системы, организованные на принципах синергетического подхода, хорошо реагируют на мелкие резонансные изменения, но плохо – на прямые управленческие решения. При проектировании методической работы в среднем специальном учебном заведении рассматривается методическая работа с точки зрения ее открытости, сложности, неопределенности в режиме открытого диалога и самоактуализации внутренних ресурсов [69; 74; 85]. Отмечается сложность в управлении такой системой, которая проходит состояние неустойчивости – точек бифуркации, связанных с неопределенностью и неустойчивостью системы и возможностью выбора дальнейших сценариев развития. Устойчивое состояние системы – аттрактор – предполагает большое количество траекторий ее развития. Таким образом, с точки зрения синергетического подхода необходимо учитывать, что обновление системы может произойти и в ходе запланированных управленческих решений, и в ходе спонтанно сложившихся ситуаций, инициатив и т. д.

Внутренние связи системы должны обеспечивать ее целостность и устойчивость, тем не менее любая система функционирует и развивается, находясь в постоянной определенной связи с окружающей средой. Одним из принципов социально-психологического подхода является взаимный детерминизм – обусловленность природных, общественных, психологических явлений. Причины функционирования элементов системы можно описать в терминах непрерывного взаимодействия деятельности, познавательной сферы и окружения; функционирование человека рассматривается как продукт взаимодействия поведения, личностных факторов и влияния окружения [72].

При использовании средового подхода ключевыми понятиями являются «среда» и «пространство». В случае рассмотрения образовательных систем окружающей среды применяется понятие «образовательное пространство», которое трактуется следующим образом: образовательные процессы, представляемые как множество индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей [72]; общегосударственное единство в образовании [77]; существующее в социуме «место», где субъективно задается множество отноше-

ний и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем по развитию индивида и его социализации [109, с. 57]. Приходим к выводу, что «пространство» обозначает «множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов, расстоянием между ними» [101, с. 247], оно заимствуется педагогикой из математики и философии; «среда» представляет все то, что окружает субъекта и посредством чего он реализует себя как личность. Культурно-образовательная среда часто понимается как педагогически целесообразно организованная среда образовательного учреждения, цели которой определяются культурно-историческими традициями [96]. Из представленных определений видно, что термины «образовательное пространство», «образовательная среда», «культурно-образовательное пространство» совпадают по своему содержанию и рассматриваются как идентичные и взаимозависимые. При обращении к понятию «образовательная среда» сразу же следует дифференцировать два подхода к его трактовке, различаемые по критерию разграничения естественного, природного и искусственного, социогенного. В.И. Гинецинский предполагает, что «граница между тем, что мы относим к природно-биологическим обусловленным антропным характеристикам, и тем, что мы относим к социально приобретенным антропным характеристикам, изменяется исторически и зависит от того, какой смысл мы вкладываем в понятия «природа» и «культура» [43].

С точки зрения В.А. Ясвина, понятие «образовательная среда», «школьная среда» рассматривается как система влияний и условий формирования личности по «заданному образцу», а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Этим исследователем предлагается набор параметров экспертизы существующих образовательных сред: широта, интенсивность, обобщенность, осознаваемость, эмоциональность, доминантность, когерентность, активность, мобильность [159]. Перечисленные параметры конкретизируют само содержание понятия «образовательная среда», которое близко по смыслу термину «образовательное пространство», используется в Законе «Об образовании» и подразумевает многообразие индивидуализированных образовательных маршрутов.

Эффективность управления процессом обучения часто зависит от конкретной ситуации и применяемых методов обучения, наиболее соответствующих данной ситуации. Ситуационный подход внес большой вклад в теорию управления, поскольку содержит конкретные ре-

комендации, касающиеся применения научных положений к практике управления в зависимости от сложившейся ситуации и условий. Под ситуацией понимается конкретный набор обстоятельств, которые оказывают воздействие на функционирование организации в данное время. Используя ситуационный подход (ситуационное мышление), управляющие могут понять, какие методы и средства будут наилучшим образом способствовать достижению целей организации в конкретной ситуации [73].

В случае управления конкретными педагогическими системами вуза в качестве окружающей среды и образовательного пространства можно рассматривать конкретную образовательную среду и применять средовой подход в качестве основы опосредованного управления субъектами среды с учетом принципов средового подхода: оптимизации, обусловленности, преемственности, инновационности, детерминированности, интерактивности (*interaction* – «взаимодействие, воздействие друг на друга»), объясняет сложность и динамичность деятельности). Средовой подход предполагает следующее: учет контекста социального и психологического климата учебного заведения, его организационной структуры; оптимальное использование имеющихся ресурсов; сохранение позитивных наработок; опосредование и прогнозирование спектра возможностей среды образовательного учреждения; согласование целей деятельности в режиме сотрудничества; учет специфики деятельности конкретного образовательного учреждения. Предполагается (М.И. Лукьянова), что локальная профессиональная среда конкретного образовательного учреждения должна рассматриваться как ценностно-смысловое, личностно-развивающее пространство постдипломного образования, обеспечивающее профессионально-личностное самоопределение педагога в пространстве педагогической реальности [95].

В управлении и организации социально-педагогических систем важное значение имеет учет личностных факторов преподавателей, которые принимают управленческое решение: конечные результаты методической деятельности достигаются другими людьми, к управлению и организации причастны и преподаватели, и студенты [117].

Определение сущностных характеристик личности преподавателя приводит исследователей к ее моделированию. Так, алгоритмический подход к моделированию личности преподавателя предписывает последовательность действий; профессиографический – требует представления стандартизированных моделей, моделей набора видов профессиональной деятельности; комплексный – задает модель деятель-

ности специалиста в конкретных условиях ее осуществления, учитывая явление социальной детерминированности [129]; полифункциональный, уровнево-организационный, индивидуальный подходы предупреждают, что любое педагогическое влияние преломляется через индивидуальные особенности обучаемого, достижение оптимальных результатов в обучении возможно при использовании педагогом разных методик (В.И. Максаква), лично-ориентированный (В.В. Сериков, В.А. Слостенин), интегрированный, диагностический, биографический (Т.А. Глазиева, Т.И. Руднева), социально-психологический подходы позволяют определять деятельность как результат межсубъектных взаимодействий; культурологический подход рассматривает образование в контексте культуры и культурных практик (Н.Б. Крылова); раскрываются условия организации педагогического пространства на принципах строения культуры (В.А. Конев). В педагогической теории личностный подход (А.В. Мудрик) предполагает признание приоритета личности перед коллективом: и педагог, и обучаемые учатся видеть личности в себе и других людях. В исследованиях ранжирования сфер знаний и необходимых умений на основании комплексного подхода (Н.Н. Нечаев, А.Е. Одинцова) делаются выводы о том, что важнейший показатель педагогической деятельности – методика преподавания предмета, тем самым ставится акцент на методической составляющей профессиональной деятельности педагога.

Опора на лично-деятельностный подход обусловлена не только рассмотрением в рамках данного исследования процесса формирования методической компетентности преподавателя вуза, но и участием преподавателя в управлении вузом, где его роль трудно переоценить.

Лично-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Сериков, И.С. Якиманская) в отличие от личного содержит личностный и деятельностный компоненты; личностный компонент лично-деятельностного подхода предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, неповторимый психологический склад; в любом процессе обучения должны максимально учитываться половозрастные, национальные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося [67]. При организации условий для профессионального развития педагогов лично-деятельностный подход предполагает рассмотрение преподавателя как личности, которая сама определяет свою позицию по отношению к процессу непрерывного обучения: личность обучаемого

формируется в ходе обучения и общения с другими людьми, что определяет характер обучения и его траекторию. Личностно-деятельностный подход основан на принципах функциональности, активности, субъективности, дифференциации, гармоничности и индивидуальности и направляется на включение преподавателей вуза в активную познавательную деятельность [68], на развитие их профессионализма в процессе разнообразной педагогической деятельности, на признание ценности совместного опыта в процессе обучения, ценности взаимодействия.

§2. Компетентностный подход – стратегия модернизации российского образования

Стратегия модернизации российского образования требует реализации компетентностного подхода, при этом внедрение инноваций выражается комплексом мероприятий в рамках методической деятельности преподавателей вузов. Компетентностный подход в современных образовательных и экономических условиях постиндустриального и информационного общества представляет возможность готовить конкурентоспособных, мобильных, инициативных профессионалов, максимально учитывая спрос и интересы работодателей в образовательном процессе, в том числе в высшем профессиональном образовании. Утверждается, что российская психолого-педагогическая школа имеет более богатый теоретический и практический опыт в области компетентностного подхода и способна поддержать Болонские реформы [13; 41; 60]. Теоретические основы синтеза и распространения знания в рамках качественно нового компетентностного подхода, его понятийный аппарат развит в трудах отечественных и зарубежных ученых: компетентностный формат в концептуальной модели государственных образовательных стандартов (В.И. Байденко); компетентностный подход как результативно-целевая основа образования (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.М. Новиков, В.В. Сериков, Н.Ф. Талызина, С.Е. Шишов); компетентностный подход в производственной сфере (Т.М. Ковалева); формирование компетентности ребенка по освоению новых знаний, умений, навыков, способностей на основе освоения универсальных способов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин); профессиональные компетенции педагогов (О.А. Козырева, Н.В. Кузьмина, С.В. Кульневич, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин); компетентностный подход в сис-

теме педагогического образования (И.С. Батракова, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицина); ключевые компетенции и образовательные стандарты (А.В. Хуторской); компетентность как подготовка к будущей профессиональной деятельности (П.Г. Щедровицкий).

В стратегии модернизации российского образования заявлено о необходимости реализации компетентного подхода, принципы которого предполагают постановку новых целей и задач образования, его новой организации (создание условий формирования у обучаемых опыта самостоятельного творческого решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных задач) и нового содержания (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения) [65; 66; 101].

Компетентный подход в подготовке специалистов предполагает не простую трансляцию знаний, умений и навыков от преподавателя к студенту, а формирование у будущих выпускников профессиональной компетентности, способностей применять полученные знания. В отличие от традиционных подходов компетентный подход определяет результат обучения, направляет на формирование ценностных ориентаций обучаемых и их личностно-профессиональных качеств. Компетентный подход обеспечивает получение компетенций – интегрированного результата образования, когда основной акцент ставится не на получении суммы знаний, умений и навыков, а на формировании системного набора компетенций.

Авторство компетентного подхода закреплено за известным американским лингвистом Н. Хомским, который впервые сформулировал понятие компетенции применительно к теории языка, отмечая, что: «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим – слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [65, с. 34].

В 1959 году Р. Уайт в работе «Motivation reconsidered: the concept of competence» наполнил категорию компетенции личностными компонентами (мотивацией, целенаправленностью) [161]. В настоящее время в различных толковых словарях определения понятия «компетенция» хотя и несколько отличаются друг от друга по своему содержанию, но включают круг вопросов, знание и опыт в той или иной области [12]. В научной литературе к понятию компетентности относят, помимо общей совокупности знаний, знание возможных последствий конкретного способа воздействия, уровень умений и опыт прак-

тического использования знаний. Под профессиональной компетенцией понимается личная способность специалиста решать широкие профессиональные задачи и его готовность к профессиональной деятельности в меняющихся условиях, непредсказуемых сложных ситуациях [37]. Компетентность – это способность действовать в состоянии неопределенности, это и приоритетная ориентация на цели – векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминация), самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают принципиально новые метаобразовательные конструкты: компетентности, компетенции и метакачества (учебно-познавательные и социально-профессиональные качества) [63]. Отдельно от профессиональных компетенций отечественные и зарубежные исследователи выделяют ключевые компетенции (базовые навыки, ключевые квалификации, универсальные или базовые компетентности); они первичны по отношению к профессиональным компетенциям, многомерны и включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты [63].

Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005–2010 годы (утвержден приказом Минобрнауки России от 15 февраля 2005 г. № 40) и в соответствии с Федеральным законом от 01.12.2007 г. № 309-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия структуры и содержания государственного образовательного стандарта» введение в практику высшего профессионального образования образовательных программ на основе ФГОС ВПО, переход образовательного процесса в вузах на компетентностный подход и систему зачетных единиц предусматривалось до 1 января 2011 года. ФГОС ВПО разработаны с учетом личностно-деятельностного подхода к образованию, получившего отражение в практике подготовки квалификационных характеристик выпускников вузов, и представляют дальнейшее развитие квалификационных требований к уровню подготовленности выпускников ГОС ВПО первого и второго поколений. ФГОС ВПО третьего поколения разработаны в рамках компетентностно-кредитного формата и предполагают иное проектирование результатов образования в соответствии с моделями компетенций (параметров личности; решения задач; производительной и управленческой деятельности) [37; 63; 75]. Выпускники профессионального образования, подготовленные согласно ФГОС ВПО третьего поколения,

должны будут обладать несколькими группами компетенций: инструментальными, межличностными, системными, специальными (профессиональными).

Происходит изменение содержания технологического инструментария, обеспечивающего реализацию компетентного подхода в рамках многоуровневого высшего профессионального образования. Так, содержание лекций в значительной степени теряет функцию прямой передачи информации, если рассматривать их в контексте технологии формирования таких инструментальных компетенций, как базовые общие знания, базовые знания по профессии. Функция прямой передачи информации должна трансформироваться в функцию организации самостоятельной работы студента с целью формирования инструментальных компетенций. Наряду с этим в содержании лекций важное значение приобретает формирование специальных компетенций первого уровня высшего профессионального образования: умения продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между дисциплинами, способности понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий, правильно использовать методы и приемы дисциплины, оценить качество исследований в данной предметной области, понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Изменения претерпевает содержание семинарских и практических занятий. Одним из важнейших технологических инструментов формирования общих компетенций выступают учебные (текстовые) задания, выполняемые студентом индивидуально при консультативной помощи преподавателя. Психологической основой формирования компетенций являются мыслительные операции, которые реализуются в учебных заданиях различных видов. Мыслительные операции представляют собой приемы мысленного преобразования объекта (материального и нематериального) в многообразии его свойств и связей с окружающим миром. Анализ представляет мысленное выделение в объекте составных частей, элементов, свойств, функций; синтез предполагает мысленное объединение составных частей, элементов, свойств, функций и составление целостного представления о предмете или явлении; сравнение – сопоставление между собой двух или нескольких объектов по какому-либо основанию с целью выявления их сходства и отличия; классификация – это мысленная группировка по какому-либо основанию некоторого множества объектов; обобщение направляется на выделение общих свойств некоторого множества конкретных объектов; конкретизация выражается мысленным переходом от общих свойств или закономерностей объекта к ча-

ственным (конкретным) формам их проявления. В контексте компетентностного подхода сформированность устойчивых навыков выполнения совокупности мыслительных операций на материале конкретного знания обеспечивает реализацию существенной части указанных выше общих компетенций. Мыслительные операции в «чистом» виде реализуются в учебных (текстовых) задачах крайне редко, в то же время можно сформулировать учебные задачи, при решении которых вклад тех или иных мыслительных операций является доминирующим. Проверкой выходного качества семинарских и практических занятий могут служить комбинированные задачи, т. е. задачи, требующие в ходе решения реализации нескольких мыслительных операций и имеющие однозначное решение. Важным инструментом достижения качества подготовки является выполнение лабораторных работ, содержание которых направлено на экспериментальную проверку тех или иных законов и закономерностей предметной области знания.

Одновременно повышается роль самостоятельной работы студентов. Во-первых, она направлена на формирование ряда инструментальных, системных и специальных компетенций: способности к организации и планированию; базовых общих знаний; базовых знаний по профессии; способности к обучению; способности работать автономно; способности логично и последовательно представить освоенное знание; способности контекстуализировать новую информацию и дать ее толкование; умения продемонстрировать понимание общей структуры дисциплины и связь между поддисциплинами; способности понимать и использовать методы критического анализа и развития теорий; способности правильно использовать методы и приемы дисциплины; способности оценить качество исследований в данной предметной области; способности понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий.

Новые задачи реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании предполагают обязательное внедрение инновационных методов и технологий обучения, организации и управления учебным процессом. Особое внимание образовательная политика Министерства образования и науки обращает на использование инновационных методов преподавания. В показателях деятельности и критериях государственной аккредитации высших учебных заведений, вступивших в силу с 1 января 2006 года (приказ Рособнадзора № 1938 от 30 сентября 2005 года), отдельным пунктом (п. 2.4.) выделен показатель «Методическая работа». Для университетов введены: стопроцентная обеспеченность учебных дисциплин учебно-методи-

ческими комплексами и использование инновационных методов в образовательном процессе.

Инновационные методы и технологии обучения должны быть ориентированы не на знаниевый, а на деятельностный подход; они предполагают внесение целенаправленных изменений в организацию учебного процесса и преподавание дисциплин.

В учебном процессе в качестве инновационных методов обучения обычно рекомендуется использовать электронные и мультимедийные учебники и учебные пособия, компьютерные диалоговые учебники, электронные ресурсы библиотеки, лекционные презентации, электронные практикумы, компьютерные обучающие и расчетные программы, ресурсы Интернета, глобальную и локальную информационную сеть с целью организации учебного процесса на расстоянии, консультации с использованием электронной почты и web-портала, активные методы обучения.

Студент должен становиться активной фигурой учебного процесса, которая включается в активную учебную деятельность, стимулирующую профессиональный рост студентов. Проблемно-деятельностное обучение (перед обучаемыми проводится последовательная постановка проблем, разрешая которые они усваивают не только знаниевую компоненту профессиональной деятельности, но и навыки ее осуществления); модульное обучение (обучаемые самостоятельно работают по индивидуальной учебной программе в виде законченного содержательного модуля); контекстное обучение (моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности); методы активного обучения (самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации) при компетентностном подходе становятся основными. Среди активных методов обучения выделяются: неимитационные методы (проблемная лекция, круглый стол, лекция-конференция, программированное обучение, выездные занятия с тематической дискуссией, олимпиада, эвристическая беседа, практические групповые и индивидуальные упражнения); неигровые имитационные методы (ситуационные решения, решения отдельных задач, обсуждение разработанных вариантов, конкурс практических работ с обсуждением, кейс-метод, моделирование производственных процессов, обсуждение специальных видеозаписей) и игровые имитационные методы (мозговой штурм, деловая игра, разыгрывание ролей, игровое проектирование, круглый стол, дискуссия) [118; 52; 141].

Выбор преподавателем инновационной технологии прежде всего обусловлен видом формируемых компетенций, особенностями обучаемой аудитории, что предполагает обязательное планирование содержания самостоятельной работы студентов и ее полное методическое обеспечение, четко продуманную систему заданий и обеспечение самоконтроля студентов.

Применение компетентного подхода к оценке и формированию результатов образования должно привести к формированию новой системы учебных и оценочных средств с переходом от знаниевой парадигмы к компетентностной. Информационные компетенции проявляются в степени информационной культуры, освоенности информационного пространства, ресурсов сети Интернет, умении делать краткие, но емкие презентации с использованием современных мультимедийных средств, а также формировать информационную базу для разработки планов организации и прогнозов на микро- и макроуровнях. Коммуникативные компетенции развиваются в процессе социально-психологических тренингов, овладения различными формами социокультурного взаимодействия, выработки собственной позиции и отстаивания ее в публичной полемике, соотнесения своей оценки с оценками других участников полемики, комплексного осмысления предлагаемых вариантов и достижения компромисса, а также в процессе постижения коммуникативной культуры. Социально-личностные компетенции формируются у студентов через создание необходимых условий для развития личности, способной к самореализации и самообучению на протяжении всей жизни.

Новый «компетентностный» формат образовательного процесса в вузе выдвигает новые требования не только к формированию результатов обучения, но и к «компетентностному» формату повышения методической квалификации преподавателей вуза; построению новых концепций обучения, решению вопросов управления образовательной деятельностью, качеством образования (М. Альберт, В.Г. Афанасьев, Е.В. Бондаревская, В.С. Лазарев, А. Маслоу, П.И. Пидкасистый, М.М. Поташник, В.П. Симонов П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.). По мнению В.А. Шевченко, компетентностный подход обладает рядом преимуществ и особенностей, благодаря которым его выделяют при управлении образовательным учреждением: подход рассматривает начальный и конечный продукт обучения; обладает интегрированной природой; может быть адаптирован к управленческой деятельности [154].

В научной литературе используются два термина: «педагогическая компетентность» (Л.Н. Митина) и «профессиональная компетентность» (Б.С. Гершунский, А.К. Маркова, В.А. Сластенин). Иногда эти термины объединяются: «профессионально-педагогическая компетентность» (Г.С. Сухобская). Основные представления о профессионально-педагогической компетентности базируются на личностно-профессиографическом и профессионально-деятельностном подходах, на идеях психологической теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) и поэлементном анализе педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина). В структуре педагогической компетентности выделяют несколько уровней: репродуктивный (отражающий знания предмета, методик и техник обучения), адаптивный (отражающий умения владеть методикой обучения предмета применительно к различным уровням обучаемых и разным образовательным средам), локально-моделирующий (отражающий умения моделирования в рамках содержания предмета) и системно-моделирующий компоненты (отражающий дидактические, организационно-аналитические и личностные способности педагога).

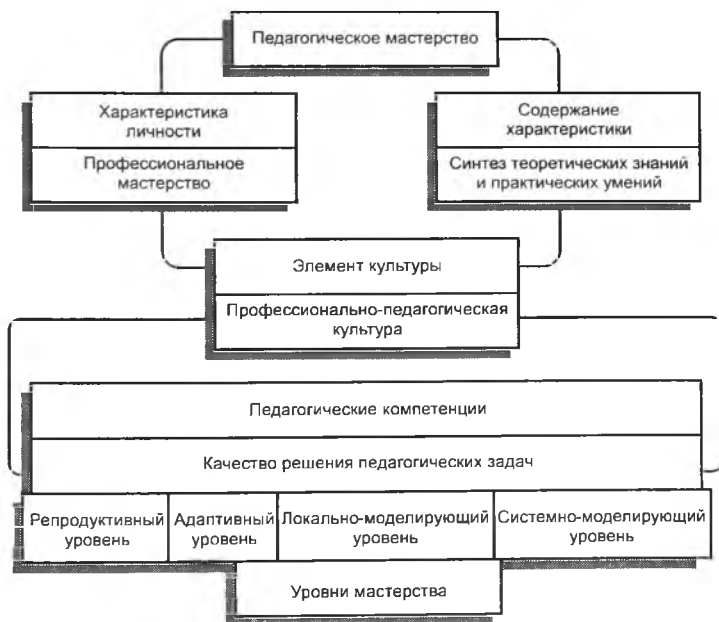


Рис. 4.1. Логика выделения педагогических компетенций

Изменение традиционного характера педагогической деятельности на инновационный в условиях модернизации высшей школы вызывает потребность выделения методического аспекта в его работе. Уточнение понятия «методическая компетентность» и определение его структуры позволяет целенаправленно формировать эту компетентность в условиях высшего образования.

Методическая компетентность предполагает владение различными методами обучения, умение применять их; знание психологических механизмов усвоения знаний и умений в процессе обучения. Личностный смысл методической компетентности предполагает наличие у преподавателей высокой активности, инициативности, способностей к самоанализу, самооценке, самоконтролю и самодиагностике, умения самостоятельно выстраивать и реализовывать собственную педагогическую деятельность, а также высокий уровень методической и методологической культуры.



Рис. 4.2. Методологическая основа методической готовности

Наряду с методической компетентностью, которая обуславливает профессионализм педагогической деятельности, исследователи называют методическую культуру [110; 125], рассматривая ее как элемент профессиональной педагогической культуры, как характеристику степени эффективности включения педагога в деятельность, его готовности к передаче методических знаний, умений и форм трансляции передового педагогического опыта.

Методическая культура соотносится с педагогической культурой как видовое и родовое понятие. Методическая культура включает в себя знание результативных методик обучения и воспитания, структуры и содержания методической деятельности; владение методиче-

ской терминологией и методиками получения, обработки и применения педагогической информации [33]. Методическая культура представляется четырьмя компонентами: методическая грамотность, методическая информированность, функциональная методическая грамотность, методическая компетентность (Т.Н. Гущина). Методическая культура проявляется в организации и оптимизации педагогом собственной методической деятельности для решения различных проблемных ситуаций.

В итоге методическая культура представляется элементом педагогической культуры и формируется на базе как педагогической, так и общей культуры.

Методическая компетентность преподавателя обеспечивает результативность процесса обучения студентов, поскольку позволяет с научной точки зрения определять и реализовывать принципы, содержание, формы, методы профессиональной подготовки. Эффективность развития методической компетенции преподавателя зависит от создания в педагогическом коллективе положительной психологической атмосферы, свободы выбора форм методической работы, актуализации готовности к повышению профессионального мастерства, возможности творчества.

Проблема развития методической компетентности преподавателя вуза тесно связана с проблемой методологической компетентности. В.В. Краевский и Е.В. Бережнова [31], рассматривая педагогическую деятельность, исходят из ее цели, которая определяется рядом факторов: характером исторической эпохи, уровнем накопленного социального опыта и развития государства и т.д. Вместе с тем правомерно рассматривается педагогическая деятельность как объект исследования в области профессионального образования. При этом само педагогическое исследование выступает как объект анализа, результат которого обусловлен. В структуре методологической культуры выделяют методологическую рефлексию (умение анализировать собственную научную деятельность); способность к научному обоснованию, критическому осмыслению и творческому применению определенных концепций, форм и методов познания, управления, конструирования [31].

Традиционно слушатели курсов повышения квалификации нацелены на ближайшую перспективу, тогда как цели компетентностного подхода ориентированы на длительный срок. Таким образом, актуализируется проблема реализации компетентностного подхода при обучении взрослых, так как предполагается согласование ожиданий слушателей с неожиданным для них содержанием образования. Спорным остается вопрос результата, который может выразиться (А.К. Марко-

ва) «квалификацией», «профессионализмом», «компетентностью», которые часто используются как синонимы. Однако профессионализм характеризует трудовую деятельность человека в целом, а компетентность – ее определенные области. Значит, понятие компетентности уже понятия профессионализма [32]: «профессионализм означает высокое мастерство, глубокое овладение профессией, качественное профессиональное ее исполнение [26, с. 58].

При рассмотрении профессиональной компетентности [32] выделяются субъективные свойства, проявляемые в деятельности и обеспечивающие ее эффективность; называются ее характеристики в виде сочетания психических качеств, позволяющих действовать самостоятельно и ответственно, формировать конечные результаты деятельности. Труд преподавателя профессионально компетентен, если на высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуются личностные возможности преподавателя. Компетентностный подход требует определения ключевых компетенций преподавателя: специальной, социальной, личностной и индивидуальной. Исследователи (Н.В. Кузьмина) расширяют этот спектр (специально-педагогическая, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая, профессиональная компетентность) по предметному основанию наук, вклад которых в ее формирование считается ведущим (педагогика, методика, социальная и дифференциальная психология) и уровню ее саморазвития [86]. Сформированность ценностного отношения к непрерывному образованию, интерес к освоению инноваций, целеполагание, удовлетворенность и высокая продуктивность в образовательной деятельности заложены в понятии образовательной компетентности, данном Г.Н. Подчалимовой [123]. Адаптивность, самопроектирование и рефлексия становятся важнейшими звеньями индивидуальной образовательной траектории преподавателя вуза, в которой он является субъектом проектирования и формирования методической компетентности в рамках системы методической работы конкретного вуза.

Опора на компетентностный подход при проектировании непрерывного образования преподавателей вузов требует изменения взглядов на форму и содержание оценочных и диагностических средств профессиональной деятельности преподавателей и качества повышения их квалификации.

Личностно-деятельностный и компетентностный подходы выступают во взаимосвязи и задают ряд принципов проектирования методической работы в вузе, что предполагает изучение методической системы вуза, ее целей, задач, функций, определения структуры методиче-

ской компетентности преподавателя вуза, путей повышения квалификации преподавателей, учета индивидуального маршрута развития методической компетентности на основании рефлексии достигнутого уровня профессионального мастерства. Интегративность компетентности предполагает наличие свойств личности, характерных только для совокупности всех структурных компонентов компетентности. Обращение к принципам указанных подходов (адаптивность, типологичность, самопроектирование, последовательность, интегральность, рефлексивность, субъективность, гармоничность, индивидуальность) позволяет проектировать личностно-ориентированную систему повышения квалификации преподавателей, которая способствует реализации функции воспроизводства имеющихся результатов с прежними качествами – стабильное функционирование.

Проблема применения компетентностного подхода в системе повышения квалификации преподавателей является актуальной как для институтов дополнительного педагогического образования, так и для методических учреждений. В рамках внутривузовского повышения квалификации, результат которого с позиции компетентностного подхода представляется методической компетентностью преподавателя вуза.

РАЗДЕЛ 5. ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД

Реализация концепции процессного подхода к управлению методической работой вуза осуществлялась в ГОУ ВПО «Самарский государственный университет» (СамГУ). В контексте данного исследования разработана система менеджмента качества СамГУ, в которой определены стратегические цели университета, при этом одной из приоритетных целей выделено повышение качества обучения; идентифицированы основные производственные процессы, их характеристики в соответствии с поставленными целями вуза; отобраны методы мониторинга и критерии достижения целей; разработана документация, регламентирующая процессы; установлены механизмы управления процессом методической работы вуза (на основе цикла PDCA (Plan-Do-Check-Act)). «Владельцем процесса» методической работы вуза (планирование-внедрение-контроль-улучшение) назначен проректор по учебной работе – председатель учебно-методического совета.

При ориентации на процессы усиливается роль «владельца процесса», организатора методической работы по циклу PDCA и требуется установление границ ответственности руководителей функциональных подразделений вуза, осуществляющих методическую работу. В нашем исследовании проректор по учебной работе – «владелец процесса» – отвечает за показатели результативности подпроцессов методической работы в вузе, а функциональные руководители отделов и служб – за эффективность использования ресурсов (преподавательских, методических, учебных, библиотечных, информационных). Виды деятельности, связанные с методической работой, делятся на две основные части: технология выполнения процесса (способ выполнения деятельности) и система менеджмента процесса (способ управления деятельностью). Процессный подход предполагает последовательную реализацию логически взаимосвязанных управленческих видов деятельности: постановка цели, планирование, организация мероприятий по улучшению, создание условий, мониторинг, анализ, контроль, корректировка. Виды управленческой деятельности взаимосвязаны друг с другом в едином цикле управления методической работой вуза. Все управленческие решения опираются на объективные факты мониторинга и анализа.



Рис. 5.1. Процессный подход к управлению методической работой вуза

Представленный цикл управления идентичен циклу Деминга, автора процессного подхода к повышению качества продукции, один из основных принципов философии которого гласит, что каждый последующий этап является как бы заказчиком предыдущего. Управление основано на системном знании субъекта о том, как протекает управляемый процесс, требующий надежной обратной связи между управляющей и управляемой системами. Управление – это отношение между управляющей системой и управляемыми объектами, требующее от управляющей системы выполнения определенного действия для обеспечения целенаправленности или организованности управляемых процессов [128].

Итак, содержание управленческих видов деятельности в вузе может быть представлено следующим образом.

1. Цели педагогической системы базируются на принципе иерархичности: первый уровень целей – социальный заказ; второй уровень целей – это образовательная цель для каждой образовательной программы, для каждого типа образовательных учреждений в отдельности; третий уровень целей – педагогические цели, которые реализуются повседневно, на каждом учебном занятии или на цикле занятий [57]. Итак, цель процесса – это выраженный показатель, к которому должен стремиться его владелец, обеспечивая улучшение процесса. Все подпроцессы в вузе направ-

ляются на реализацию качества обучения, критерии оценки которого позволяют провести анализ их достижения.

2. Сущность планирования подпроцессов по реализации методической работы заключается в определении основных видов методической деятельности с учетом группы требований: научная обоснованность и реальность плана; конкретность содержания и сроков выполнения работы; возможность проверки исполнения [59]. Процессный подход к управлению позволяет внутри всех подпроцессов планировать мероприятия на учебный год. Так например, учебно-методический совет составляет перспективный план работы на период между комплексными оценками деятельности вуза (5 лет) с учетом замечаний предшествующих проверок, перспективных направлений развития вуза и тенденций развития аккредитационных показателей.

3. Организация запланированной деятельности. Помимо регламентации деятельности внутри организационной структуры и материально-технического обеспечения для эффективной совместной работы, значимым является фактор мотивации, заинтересованности в результатах совместной работы, что предполагает создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе [7].

4. Мониторинг качества образования: «Качество – степень соответствия присущих объекту характеристик установленным требованиям» [52, с. 3]. В обобщенном виде качество образования определяется как совокупность его свойств и их проявлений, способствующих удовлетворению потребностей человека и отвечающих интересам общества и государства [52]. Качество образования приравнивается к качеству образовательного процесса и выражается качеством образовательной деятельности вуза и его ресурсов, обеспечивающих успешность и высокий образовательный результат.

В качестве критериев эффективности управления качеством образования студентов выделяются следующие: успешность реализации целевых установок образовательной деятельности; качество образования, рассматриваемое как единство качества условий и результатов образовательного процесса; степень готовности преподавательского коллектива к реализации управленческих решений, обеспечивающих качество образования; рост профессиональной компетентности преподавателей вуза [105].

В настоящее время вузы представляют собой субъекты самоуправления, при это объектом управления являются учебный, методический, научный процессы; в этой ситуации особую значимость при-

обретает обучение аппарата управления новым подходам к мониторингу, оценке и контролю.

Мониторинг – относительно новый инструмент в системе образования, хотя различные оценки качества результатов образования осуществлялись постоянно. Выделяются основные виды мониторинга в системе образования: информационный (сбор, накопление, систематизация информации); фоновый (выявление проблем до того, как они станут осознаваемыми на уровне управления); проблемный (выявление процессов и проблем, которые существенны с точки зрения управления); управленческий (отслеживание и оценка эффективности, последствий и эффектов решений, принятых в области управления) [50].

Информация, собранная в ходе мониторинга и аудита производственной деятельности подпроцессов методической работы в вузе, полезна не только для разработки и реализации мероприятий по улучшению и проведению внутренних аудитов, но и для анализа проблем, возникающих при организации методической работы, распространении опыта и его сравнении с результатами других вузов. Арсенал способов мониторинга широк: это анкетирование, тестирование, наблюдение, собеседование, проверка документации. Следует отметить, что мониторинг включает не только постоянное измерение показателей, но и контроль – соизмерение фактически достигнутых результатов с запланированными [158]. Контроль выявляет причины отклонений от плана, обеспечивает материалами для анализа методической работы, способствует выработке новых целей.

Контроль в различных его формах и методах обеспечивает такую обратную связь, являясь важнейшим источником информации, необходимой для успешного функционирования управления в целом [153]. Внутривузовский контроль методической работы представляет собой деятельность руководителей и работников учебно-методического управления с представителями общественных методических организаций по установлению соответствия всей системы методической работы нормативным требованиям, лицензионным и аккредитационным показателям. Благодаря контролю подпроцессов методической работы вуза обеспечиваются запланированные результаты.

5. Анализ начинает и заканчивает управленческий цикл, его назначение состоит в изучении состояния и тенденций развития, объективной оценке результатов деятельности и выработке на этой основе рекомендаций по упорядочению системы или переводу ее в более высокое качественное состояние [78]. Анализ (в переводе с греческого – «разложение, расчленение») – форма мыслительной деятельности в

изучении, исследовании составных элементов, частей, звеньев какой-то системы, явления с целью вывода его закономерностей, тенденций, позитивных и негативных сторон. В ходе анализа определяются причины противоречий и возможные пути их разрешения. Анализ результатов подпроцессов методической работы находит свое документальное оформление в форме отчетов по устранению несоответствия.

Итак, процессный подход к управлению методической работой вуза, отвечая критериям совершенства и полноты методологического подхода, является научной базой; отвечает критерию интегрированности; согласован с другими подходами, используемыми в педагогическом исследовании; направлен на реализацию основной стратегии функционирования вуза – качества результатов обучения. Использование в качестве методологического инструмента процессного подхода позволяет по-новому организовать методическую работу в вузе и спроектировать модель управления ею, обеспечивающую непрерывное улучшение подпроцессов, усиление горизонтальных связей в системе методической работы и взаимодействие между отдельными процессами образовательной системы вуза (при этом каждый сотрудник понимает и оценивает свою роль в ходе улучшения качества обучения).

Проектирование управления методической работой вуза на основе процессного подхода предполагает описание логического хода процесса и циклов выполнения управленческих функций, распределения ответственности за выполнение всех видов методической деятельности на различных этапах процесса и управленческих полномочий. Подпроцессы методической работы вуза представляют собой замкнутый управленческий цикл, этапы которого с переходом на новые уровни приобретают иное содержание, соответствующее новым характеристикам качества образования в высшей школе, требованиям к методической компетентности преподавателя вуза.

О внедрении процессного подхода к управлению методической работой вуза свидетельствует ряд характеристик: процессы и подпроцессы методической работы названы и четко определены; отношения между подпроцессами методической работы выражены в терминах границ и определений, начала и окончания, требований потребителей; сотрудники понимают цели и осознают свои обязанности в ходе достижения качества образования; вуз имеет механизмы, позволяющие систематически повышать результативность процессов; управление осуществляется через организацию подпроцессов методической работы.

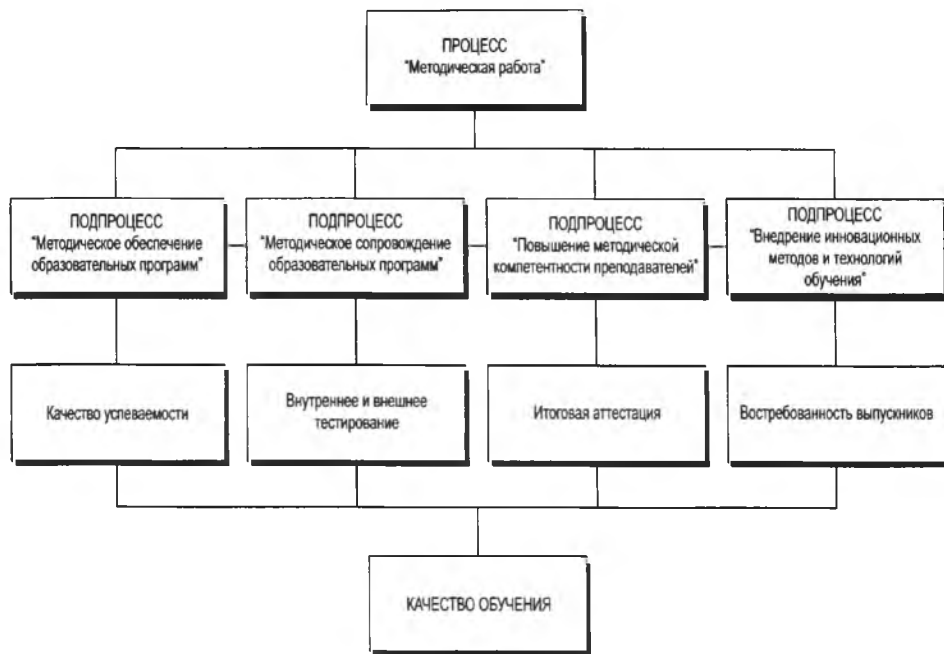


Рис. 5.2. Взаимосвязь подпроцессов методической работы вуза и показателей качества результатов обучения

Для каждого подпроцесса методической работы вуза может быть определен показатель качества результатов обучения, выступающий в роли результативной характеристики определенного подпроцесса. Мы выдвигаем данное предположение на основании того, что в основе каждого подпроцесса лежит конкретный вид методической деятельности преподавателя вуза, содержание которой обеспечивает определенные виды учебной деятельности студентов и ее результатов.

Содержание методической деятельности носит комплексный характер и включает разные виды методической деятельности, которые реализуют различные функции (профили) комплекса мер методической работы вуза: учебно-методическая – когнитивную функцию методического обеспечения учебного процесса; научно-методическая – технологическую функцию внедрения инновационных методов обучения; организационно-методическая – рефлексивную функцию повышения методической компетентности преподавателей вуза; экспертно-методическая – оценочную функцию методического сопровождения образовательных программ. Личностный смысл методической деятельности требует от преподавателя способности к адаптации,

управлению своей деятельностью в соответствии с поставленными перед вузом задачами.

Таким образом, результативность методической работы – качество образования может обеспечиваться управлением методической работой на основе процессного подхода, что позволяет выявить влияющие на качество обучения факторы и изменить их, принимая научно обоснованные управленческие решения.

§ 1. Структура процессного подхода

Развитие в отличие от функционирования означает изменение объекта или процесса (учебного процесса вуза), приводящее к принципиально новому качеству результата. Развитие предполагает новые цели и типы деятельности, построение и апробацию новых норм (новый учебный план); оно приводит к функционированию на качественном новом уровне [136, с. 101].

Если рассматривать систему с конструктивной точки зрения, то, согласно ее внешнему описанию, принято выделять систему из среды, тогда сама система существует в виде «черного ящика», а входы в нее – это ресурсы, передаваемые из среды; выходы – компоненты, передаваемые окружающей среде, при этом без внимания остается то, что происходит внутри системы. Такой вариант системного подхода очень близок к процессному подходу, который, как правило, применяется к управлению процессами внутри системы. Разделение труда ведет к появлению функциональных затруднений, тогда как именно «сквозные процессы» отражают суть процессного подхода.

Начало построения концепции процессного подхода в менеджменте к управлению предприятием можно отнести к концу 80-х годов прошлого века, когда встал вопрос об эффективности управленческих решений на предприятиях и крупных организациях, требующих ответа на вопросы о путях реализации цели, ценовой политике, мониторинге производства, управленческих технологиях, затратах и т. д. В конце прошлого века управление большинством предприятий осуществлялось по принципам функциональной специализации (Ф. Тейлор): традиционные организационные структуры, как правило, представлялись отделами, службами, департаментами с разделением производственного процесса на простейшие операции по функциональному принципу.

Идея процессного подхода заключается в том, что успешное управление деятельностью предприятия может быть реализовано по-

средством управления через процессы, а не через классические функциональные отделы. Прародителями идеологии процессного подхода можно назвать двух американских ученых Майкла Хаммера (Michael Hammer) и Джеймса Чампи (James Champy); в конце 80-х – начале 90-х годов прошлого века они в ходе опроса менеджеров фирм сделали революционные выводы и опубликовали их в работе «Реинжиниринг корпорации: Манифест революции в бизнесе» (1993) [160].

В работе утверждалась необходимость реинжиниринга – перестройки организации путем моделирования и внедрения эффективных бизнес-процессов, для достижения успеха авторы рекомендовали отказаться от множества ненужных операций на предприятиях, закрепить ответственность за конкретный результат (продукт) за определенными лицами, оптимизировать контроль за продукцией и передачей документации. Впервые предложено понятие «бизнес-процесс», новый взгляд на организацию не как набор служб, а как совокупность «бизнес-процессов». Под «процессом» стали понимать набор операций, которые, взятые вместе, создают результат, имеющий ценность для потребителя – продукт.

Управление большинством российских предприятий в начале XIX века осуществлялось также по жесткому функциональному, директивному или ситуационному принципу и не отвечало требованиям растущих технологий производства, не соответствовало требованиям эффективности. Вступление России в ВТО поставило российские предприятия перед необходимостью подтверждения соответствия своей продукции международному стандарту качества ISO 9001:2000, внедрением и сертифицированием системы менеджмента качества (СМК) по стандарту ISO 9001:2001.

Международный стандарт качества (ISO 9000:2001) предъявляет следующие требования к системам менеджмента качества: «...систематическая идентификация и управление различными процессами организации, и в особенности взаимосвязями между процессами, могут рассматриваться как подход, основанный на процессах, или «процессный подход» [142, с. 28]. Стандарт поощряет применение процессного подхода в управлении, а также рассматривает его как способ выявления и реализации возможностей для улучшения [142].

По мнению Л. Григорьева, применение процессного подхода является одним из важнейших факторов успеха предприятия. Авторы концепции «реинжиниринга бизнес-процессов» выделяют следующие его особенности: «...он имеет своих рыночных “платежеспособных” заказчиков (получателей); он пересекает организационные границы,

то есть он обычно протекает поверх барьеров, существующих между подразделениями компании» [62, с. 5]. При реализации процессного подхода к управлению требуется соблюдение следующих принципов: целеполагания, адаптивности, последовательности управленческих решений; непрерывности процессов; рефлексивности при встраивании мониторинга и контроля качества продукции в процесс; обеспечения взаимосвязи и прозрачности протекания процессов; инновационности и обусловленности [81].

Многие российские предприятия, в том числе и вузы, внедряющие системы менеджмента качества, в настоящее время активно пропагандируют процессный подход как эффективный инструмент интеллектуального управления, как общепринятую норму при управлении деятельностью. Предприняты попытки управления качеством образования в ряде российских вузов (ЛЭТИ, АлтГТУ, МИСиС и др.) на основе процессного подхода к управлению качеством образовательных услуг с целью реализации методов управления (т. е. исследователей интересует возможность получения качественного результата). Мы ставим задачу уточнения и проверки возможностей средств достижения результата в ходе управления методической работой вуза на основе процессного подхода.

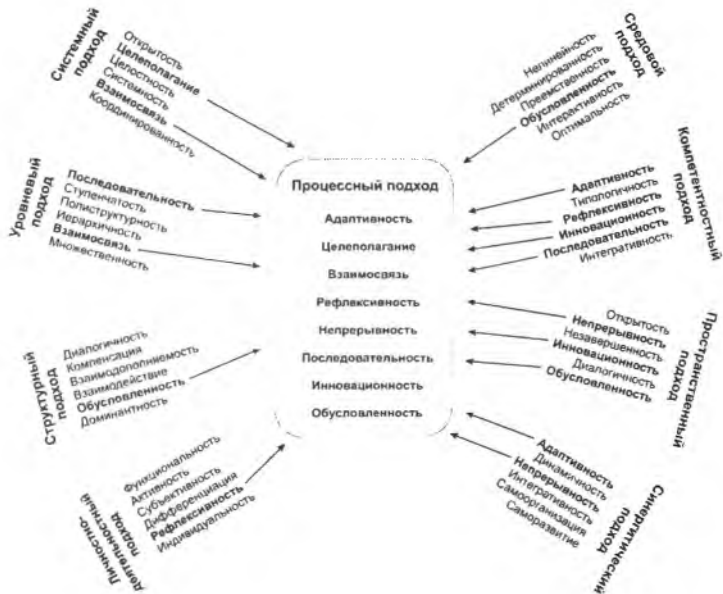


Рис. 5.3. Структура процессного подхода

Следует отметить, что принципы процессного подхода к управлению качеством образовательных услуг, образовательными процессами в вузах несколько отличаются от набора принципов процессного подхода, применяемого к управлению бизнес-процессами. При внедрении процессного подхода к управлению в образовательных системах необходима опора на два дополнительных принципа: инновационности и обусловленности. Обусловленность основных процессов образовательной деятельности связана прежде всего с разнообразием содержания образования, различием целей обучения и контингента обучающихся. Принцип обусловленности мероприятий образовательных процессов основан на отборе мероприятий сообразно возможностям вузовской среды. Традиционно к управлению образовательными системами применяются системный, структурный, функциональный подходы. Процессный подход к управлению образовательными процессами в вузах является инновационным, следовательно, применение принципа инновационности к реализации мероприятий вузовских процессов становится обязательным. Принцип инновационности предусматривает учет сложностей при проектировании инновационных процессов, оценку результатов и целесообразность проведения инновационных мероприятий; инновационность процессного подхода предполагает иной отбор содержания мероприятий управленческого цикла.

Анализ научной литературы, посвященной научным подходам к конструированию педагогических систем и управлению ими, показал, что практически отсутствуют исследования по проектированию методической работы в вузе. На основании рассмотренных научных подходов к организации и управлению педагогическими системами и моделированию личности преподавателя считаем целесообразным в качестве методологического основания нашего исследования выделить подход, интегрирующий принципы основополагающих подходов к исследованию педагогических процессов.

Обобщая итоги проведенного анализа различных научных подходов, отметим, что совокупность принципов обозначенных подходов отражает суть взаимосвязи управленческих видов деятельности, которые в едином цикле обеспечивают реализацию функций методической работы в вузе. Разработанная система принципов процессного подхода обеспечивает встраивание элементов мониторинга, контроля качества обучения, прозрачность протекания процессов. Наша исследовательская позиция выражается доказательством оптимальности процессного подхода, принципы которого адекватно отражают суть других подходов к организации и управлению методической работой вуза.

§ 2. Процессный подход к управлению методической работой вуза

Для построения концепции управления методической работой высшего учебного заведения необходимо выбрать научно обоснованный подход и проанализировать суть сложившегося понятия «управление», которое используется в теории педагогического менеджмента.

Управление (Философский энциклопедический словарь) рассматривается как функция организованных систем различной природы (биологических, социальных, технических), обеспечивающая сохранение их определенной структуры, поддержание режима деятельности (гомеостазис), для живых систем – реализацию программы развития. Коллективная деятельность невозможна без создания определенного порядка, разделения труда, установления места и функций каждого человека в коллективе, осуществляемых с помощью управления [56]. «Управлять – направлять ход, движение кого-нибудь, чего-нибудь, руководить действиями кого-нибудь», «руководство – направляющая деятельность руководителя»; «руководить – направлять чью-либо деятельность» [113]. Управленческие действия предполагают изменение, переход систем, ситуаций из одного качества в другое, более высокое. Согласно концепции А. Файоля, «управлять» – это значит предвидеть, организовывать, распоряжаться, согласовывать, контролировать. Управление рассматривается как совокупность принципов, правил, приемов, направленных на осуществление предпринимательской деятельности наиболее эффективно с оптимальным использованием ресурсов и возможностей фирмы [144].

Ученые (Е.С. Кузьмин, В.С. Семенов) утверждают, что управление – это субъект-объектная деятельность, а руководство есть преломление этой деятельности через субъект-субъектные отношения. Предпринята попытка (В.С. Пикельная) разделения понятий «управление» и «руководство»: «руководство» осуществляется каким-то одним лицом, в то время как «управление» – это деятельность, которая направляет и регулирует общественные отношения посредством какого-то специально созданного органа; «руководство» шире «управления» [121]. Для нашего исследования значимо, что, несмотря на синонимичность терминов, под управлением понимается управление процессами, под руководством – руководство людьми, под менеджментом – управленческие действия ресурсообеспечивающего характера [145].

Процессный подход предполагает не только выделение значимых процессов в образовательной системе вуза, но и наличие в структуре

образовательного учреждения соответствующей ролевой или системной модели, владельцев процессов (как правило, это руководители структурных подразделений и отделов).

Процессный подход реализуется в соответствии с принципами модели делового совершенства Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM – European Fund of Quality Management) и рекомендациями стандарта ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008): ориентирован на потребителя образовательных услуг (выпускников, работодателей, преподавательский состав, студентов, родителей, общество), вовлекает всех педагогических и административных работников вуза, направлен на лидерство руководства, реализует подход к системе как к процессу [112]. Управление процессом методической работы – это целенаправленная деятельность субъектов управления различного уровня, обеспечивающая оптимальное функционирование и развитие управляемых субъектов, перевод их на новый уровень, гарантирующий качество профессиональной подготовки.

Обратимся к определениям и терминологии процессного подхода:

1. «Процесс – это структурированная, целенаправленная совокупность взаимосвязанных видов деятельности, которая по определенной технологии преобразует входы и ресурсы в выходы (продукты), представляющие ценность для потребителя»; «любая деятельность или совокупность видов деятельности, которая использует ресурсы для преобразования входов в выходы, может рассматриваться как процесс».

2. «Клиент – тот, кто получает «выходы» (результаты) процесса, он может быть как внешним (потребитель товаров или услуг), так и внутренним (следующий процесс в сети процессов предприятия)».

3. «Владелец процесса – руководитель, осуществляющий управление процессом, имеющий в своем распоряжении все необходимые ресурсы для выполнения процесса (персонал, оборудование, инструменты, производственная среда, информация и т. д.) и отвечающий за результативность и эффективность процесса».

4. «Инжиниринг – поддержание текущего процессного управления на предприятии и постоянное совершенствование процессов».

5. «Вход процесса – ресурсы в любых формах (материальные, человеческие, информационные), возникшие вне данного процесса, но перерабатываемые внутри него для получения желаемого результата».

6. «Выход процесса – результат, появляющийся после завершения процесса: продукт, услуга, информация (как внутренние для предприятия, так и внешние)».

7. «Потребитель – потребитель результатов процесса, степень удовлетворенности которого также предназначена для оценки эффективности процесса» (ISO 9000:2000).

Для более детального исследования процессного подхода следует обратиться к циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act), авторство которого закреплено за американцем Э. Демингом. Благодаря применению цикла (планирование-внедрение-контроль-улучшение) осуществляется управление производственными процессами. По ходу выполнения цикла Деминга на этапе «Plan» определяются цели процесса и его плановые показатели; на этапе «Do» в ходе выполнения процесса путем мониторинга соотносятся цели, требования потребителей и результатов; осуществляются анализ и контроль, выявляются отклонения на этапе «Check». Анализируются причины отклонений и разрабатываются корректирующие действия в ходе выполнения «Act» [54]. Таким образом, в ходе выполнения всех мероприятий образуется замкнутый цикл по непрерывному улучшению качества продукции, наличие такого управленческого цикла является преимуществом процессного подхода. На практике руководители ограничиваются исполнением формальных требований ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008, не развивая его механизмы. Несмотря на явные преимущества процессного подхода и его инновационность, в настоящее время только в ряде российских вузов подошли к описанию и регламентации процессов, к организации управления процессами, что не позволяет говорить о широком внедрении процессного подхода в высшем профессиональном образовании. Для создания механизмов управления на основе процессного подхода требуется изменение отношения руководителей к проблеме качества образования.

С учетом особенностей понятийного аппарата процессного подхода авторами предпринимается попытка адаптировать его по аналогии с производственными процессами: поставщики – общеобразовательное учреждение; исходный материал (сырье) – абитуриенты; обрабатываемый в процессе продукт (студенты); стадии процесса – курсы и учебные дисциплины; конечный продукт – выпускники; потребители – работодатели, фирмы, общество; продажа – число выпускников, устроившихся на работу; непроданная продукция – число выпускников, не устроившихся на работу. При этом в качестве внешних ценностей (продукции) вуза будут выступать: специалисты различного уровня подготовки и переподготовки; научная продукция; учебная и методическая литература; кадры высшей квалификации (кандидаты и доктора наук). В качестве внутренних ценностей вуза будем рассматривать: коллектив

сотрудников и преподавателей, научные школы; материальную и техническую базу; долговременные связи с поставщиками и потребителями; традиции и позитивные наработки образовательного пространства; методики и технологии обучения; социальную и культурно-воспитательную среду.

Идентификацию процессов в учреждении высшего профессионального образования будем осуществлять с помощью ряда методик и концепций, Так, согласно «Методологии функционального моделирования» (концепция IDEFO), процессы распределяются по значимости (стратегические, ключевые, процедуры, задания), что позволяет классифицировать процессы в зависимости от целей и особенностей конкретной организации с учетом рекомендаций ГОСТ Р ИСО 9000 – 2008. В качестве производственных процессов определяем следующие типовые основные процессы: маркетинговые исследования рынка научных, образовательных услуг и рынка труда; основные процессы научно-образовательной деятельности вузов; проектирование и разработку основных и дополнительных образовательных программ; довузовскую подготовку и прием студентов; реализацию основных и дополнительных образовательных программ; воспитательную работу со студентами; подготовку кадров высшей квалификации. В качестве вспомогательных процессов выделяем: бухгалтерско-финансовое обеспечение научно-образовательного процесса; кадровое обеспечение; управление образовательной средой; информационно-методическое обеспечение учебного процесса; библиотечное и информационное обслуживание; обеспечение безопасности жизнедеятельности; социальную поддержку студентов и сотрудников [84].

От уровня методической работы вуза напрямую зависит обеспечение качества образовательного процесса. С одной стороны, различные виды методической работы являются частью основных процессов образовательной деятельности, среди которых проектирование и разработка основных и дополнительных образовательных программ; собственно реализация образовательных программ, методическая работа преподавателей. С другой стороны, различные виды методической работы влияют на вспомогательные процессы образовательного учреждения: издательскую деятельность, информационно-методическое и библиотечное обеспечение. Качество образовательного процесса может быть обеспечено только при качественном функционировании всей системы вуза, включая менеджмент и мониторинг на всех уровнях управления и организацию вспомогательных процессов.

Решение сложных задач реформирования, модернизации и диверсификации системы высшего профессионального образования обу-

словлено комплексом мероприятий по реализации методической работы в вузе. Методическая составляющая присутствует во всех ключевых факторах качества образования: образовательных программах; информационно-методическом обеспечении образовательного процесса; профессорско-преподавательском составе, технологиях обучения; технологиях тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов. Так, качество деятельности профессорско-преподавательского состава напрямую зависит от организации повышения квалификации, внедрения различных форм индивидуальной работы с преподавателями, направленных на повышение их методической компетентности.

Применение процессного подхода в вузе строится на идентификации процессов и взаимосвязей между ними, что делает управление эффективным. Стандарт не описывает процессы, что придает специфическую мобильность и гибкость современному вузовскому менеджменту на основе процессного подхода. Выделение процесса «методической работы» позволяет гибко реагировать на информацию, полученную от рынка потребителей образовательных услуг и учредителей.

Все производственные процессы организации разделяются на основные (через них проходит основная продукция – процессы производства, закупок, сбыта) и вспомогательные (напрямую не контактируют с продукцией и предназначены для обеспечения нормального функционирования основных процессов: маркетинг, менеджмент, управление). Процессы могут подвергаться декомпозиции на подпроцессы, выполнение которых приводит к получению на выходе продукции с заданными свойствами. На предприятии выделяют 7 ± 2 основных процессов, вспомогательных 5 ± 2 . При этом для управления процессом назначается только один владелец, который может влиять на его ход и результаты. Владелец процесса получает необходимые ресурсы, методики его выполнения и сбора информации о нем; он несет ответственность за эффективность процесса, доставку продукта потребителю, выявляет требования потребителей [2].

В ходе исследования процесс методической работы вуза нами подвергнут декомпозиции. Были выделены основные подпроцессы (методическое обеспечение образовательных программ; методическое сопровождение образовательных программ; повышение методической компетентности преподавателей вуза; внедрение инновационных методов обучения) и вспомогательные подпроцессы (библиотечное обслуживание; внутривузовская издательская деятельность; информационное обеспечение). Управление методической работой вуза базиру-

ется на принципах процессного подхода: целеполагания (содержание процесса зависит от поставленной цели), адаптивности (содержание процесса может меняться в зависимости от условий), непрерывности (мероприятия процесса протекают быстро и неразрывно друг от друга), последовательности (структура процесса выстроена в четком порядке), взаимосвязи (содержание мероприятий процесса зависит друг от друга), рефлексивности (в процесс встроены корректирующие мероприятия), оптимальности и обусловленности (достижение целей минимальным набором действий), инновационности (каждый новый цикл процесса ориентирован на новые цели).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основополагающие документы, определяющие политику в сфере образования, требуют разработки стратегии и тактики законодательно закреплённых идей. Поскольку сегодня не все уровни образования ориентируются на изменяющиеся потребности общества и личности, остается актуальной поддержка существующих образовательных структур и одновременно разработка новых, что вызывает потребность в интеграции наук об образовании и стимулирует рождение педагогической интеграции, сутью которой является объединение цели развития личности со средствами функционирования педагогических систем. Таким образом актуальной проблемой педагогической науки и первоочередной задачей становится выбор базовых категорий и процедур исследования. Создание новых педагогических систем базируется на прочной теоретической основе, в центре которой находится методологический подход. Совокупность методологических подходов позволяет решать исследовательские задачи на разных уровнях методологии: на философском уровне определяется исходная методологическая база в ходе осмысления философских категорий и законов в контексте изучаемой проблемы; на общенаучном уровне анализируются знания различного характера в научных и практических целях, близкие к изучаемой проблеме; на частнонаучном уровне отбираются и систематизируются знания, принципы, методы конкретной научной или практической области; на технологическом уровне добывается эмпирический материал, обработка которого происходит с помощью нормативных методик и процедур.

В период смены образовательной парадигмы особую актуальность приобретают вопросы, связанные со средствами формирования

личности студента как профессионала. В силу данного обстоятельства преподаватели вуза включаются в методологическое пространство, испытывая потребность в научном поиске средств решения образовательных задач. Сложность перехода из зоны специального знания в зону профессиональных задач обусловлена недостаточной мерой владения методологией научного поиска. Методология педагогического исследования сегодня востребована не только выполняющими квалификационные работы по проблемам образования, но и преподавателями вуза, которые обогащают функции педагогической науки: теоретическую функцию – изучение педагогического опыта с целью поиска факторов успешной педагогической деятельности и экспериментальное построение моделей преобразования реальности; технологическую функцию – разработка программ и методик, внедрение их в практику, оценка результатов. Целостный исследовательский процесс, его направления обусловлены выбором методологического подхода, на принципах которого возможно определение логики научного поиска (совокупность задач исследования) и построение гипотезы о возможных коррективах в образовательном процессе.

Научное исследование проводится с целью преодоления определенных трудностей в процессе познания новых явлений, объяснения ранее неизвестных фактов, когда существующее научное знание оказывается недостаточным для решения новых задач познания.

Полагаем, что наша попытка разрешить ситуацию неполноты знания об одной из организационных характеристик научного исследования принесет пользу как начинающим исследователям, так и познавшим «вкус» постижения непостижимого.

Список использованных источников и литературы

1. Авксентьева Е.Ю. Развитие информационно-коммуникационной компетентности учащихся военных училищ через систему элективных курсов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 . СПб., 2006. 295 с.
2. Адлер Ю., Щепетова С. Процессное описание бизнеса – основа основ и для системы экономики качества // Стандарты и качество. 2002. № 2. С. 66–69.
3. Алферов А. Основные тенденции интеграционных процессов в мировом образовании. М.: Наука, 1997. 278 с.
4. Ананьев Б.Г., Сорокина А.И. Проблемы обучения и воспитания в начальной школе. М.: Просвещение, 1969. 79 с.
5. Артюхина А. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов: на примере кафедры // Alma Mater. 2006. № 9. С. 15–21.
6. Артюхина А.И. Профессионально–личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза: учебное пособие. Волгоград: Волгоградский государственный медицинский университет, 2006. 122 с.
7. Асланова С.Н. Проектирование технологий управления развитием методической службы регионального профессионального колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005. 199 с.
8. Аутов П.Р., Климов Е.А. Проблемы педагогического обеспечения подготовки молодежи к труду, к выбору профессии // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 13–19.
9. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом (опыт системного исследования). М.: Политиздат, 1973. 390 с.
10. Балакирева Э.В. Профессиологические основы педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2008. 45 с.
11. Барышников В.Я. Средовой подход в управленческой деятельности специалиста по физической культуре: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2005. 149 с.
12. Бегун В., Ляйкауф Г. Образование в России: словарь-справочник. М.: Флинта, 2001. 520 с.
13. Белогуров А.Ю. Становление и развитие этнорегиональных образовательных систем в России на рубеже XX – XXI веков: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Пятигорск, 2003. 45 с.
14. Белозерцев Е.П. Образование: историко-культурный феномен: курс лекций. СПб.: Юридический центр Пресс. 2004. 704 с.
15. Беляев М.И. Милогия. М.: Полиграф, 2003. 588 с.
16. Борулава М.Н. Интеграция содержания образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
17. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт ПО Министерства образования России, 1995. 337 с.

18. Беспалько В.П. Проблемы развития современных педагогических систем. М.: Педагогика, 1980. 172 с.
19. Блауберг И.В. Некоторые методологические проблемы исследования истории системного процесса // Становление системных идей в науке и философии: сб. науч. тр. / под ред. И.В. Блауберга, В.Н. Садовского. М.: ВНИИСИ, 1980. Вып. 7. 70 с.
20. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 69 с.
21. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 11–17.
22. Бондаренко О.Я. Уровневая физика. Что это? // Уровневый подход в естественных дисциплинах: сб. ст. Бишкек: Салам, 2005. 96 с.
23. Бондаренко О.Я. Реклама: чего мы о ней не знаем // Уровневый подход в маркетинге и рекламе: сборник статей. Бишкек: Салам, 2005. 95 с.
24. Борытко Н.М. Воспитательное пространство как целостная среда субъектного становления человека // Славянский педагогический сбор: тезисы докладов I Международного конгресса (Тирасполь, 26–29 июня 2002 г.). Бендеры, 2002. С. 517–519.
25. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: монография / науч. ред. Н.К. Сергеева. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
26. Браже Т.Г. Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150–154.
27. Бражник Е.И. Интеграционные процессы в современном европейском образовании. СПб., 2001. 248 с.
28. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. М.: Роспедгагентство, 1994. 60 с.
29. Бурова Т.Л., Сулима И.И. Философия и образование: философия образования // Отечественная философия: русская, российская, всемирная. Н. Новгород, 1998. С. 440–442.
30. Быстрой Е.Б. Формирования опыта межкультурной компетенции будущего учителя в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2006. 44 с.
31. Бюллетень III Всероссийского съезда работников просвещения: 1–8 октября 1921 г. М., 1921. С. 4.
32. Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. 1989. № 6. С. 10–11.
33. Бюллетень Министерства общего и профессионального образования Российской Федерации. 1997. № 7. С. 21–26.
34. Вандышев В.Н. Философский анализ дифференциации естественнонаучного познания. Киев, 1989. С. 20–27.
35. Вербицкий А., Ларионова О. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции // Alma Mater. 2006. № 5. С. 19–25.

36. Викторова Л.А. Проблемы развития среднего подхода в проектировании [Электронный ресурс] / Л.А. Викторова // Форум «Инновации в фасадном строительстве». URL: <http://makonstroy.ru/forum/?p=1477>. 28.12.2010.
37. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. М.: Новь, 1999. 156 с.
38. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика: словарь. М.: Новь, 1999. 538 с.
39. Волкова Р.А. Компьютерная грамотность в системе общего образования // Атриум. Сер.: Педагогика. 2004. № 3. С. 100–104.
40. Выготский Л.С. К вопросам о многоязычье в детском возрасте: собр. соч. М., 1983. Т. 3. 524 с.
41. Гильмеева Р.Х. Непрерывное профессиональное педагогическое образование // Методист. 2006. № 10. С. 2–5.
42. Гилязова О.Т. Интеграция содержания учебных дисциплин как фактор повышения качества подготовки учителей в вузе // Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного стандарта высшего профессионального образования: сб. ст. Рязань: Изд-во Ряз. гос. пед. ун-та, 1997. С. 83–85.
43. Гинесинский В.И. Антропология индивидуализации: учебное пособие. СПб.: Издательство СПбГУ, 2005. 108 с.
44. Глазычев В.Л. Средовой подход в развитии города: лекция // Избранные лекции по муниципальной политике развития города. URL: http://www.glazychev.ru/courses/mp/mp_04.htm. 28.12.2010.
45. Глушенко А.А. Влияние интеграции учебной и научной деятельности преподавателя высшей школы на качество подготовки специалиста: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 48 с.
46. Голушко Т.К. Формирование компьютерной культуры студентов гуманитарных специальностей вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Тамбов, 2004. 231 с.
47. Гордеев В.В. Основы создания информационной среды управления кафедрой // Современные информационные технологии и ИТ-образование: сб. докл. научно-практич. конф. / под ред. проф. В.А. Сухомлина. М.: МАКС Пресс, 2005. С. 828–830.
48. Горовая В.И. Высшее педагогическое образование: проблемы и перспективы. Ставрополь: Изд-во СГПУ, 1995. 160 с.
49. Горский Д.П., Ивин А.А., Никифоров А.Л. Краткий словарь по логике. М.: Просвещение, 1991. 208 с.
50. Горшкова Н.К. Мониторинг и управление качеством образования // Вестник СамГУ. 2008. № 4. С. 249–258.
51. Гриншкун В.В. Развитие интегративных подходов к созданию средств информатизации образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 44 с.
52. Гутник Г.В. Информационное обеспечение системы управления качеством образования в регионе // Информатика и образование. 1999. № 1. С. 7–12.

53. Данилюк А.Я. Исторические этапы развития интегративных процессов. Ростов н/Д.: Изд-во РГПУ, 2004. С. 46–67.
54. Деминг У.Э. Выход из кризиса. Тверь: Альба, 1994. 44 с.
55. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1956. 674 с.
56. Дудина Л.И. Управление научно-методической работой как фактор повышения профессиональной компетентности педагогов образовательного учреждения инновационного типа (гимназии): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1996. 26 с.
57. Елина О.В., Жохов А.Л. Технологизация управления учреждением образования. М.: Академия профессионального образования, 2006. Ч. 1. 44 с.
58. Ермолаев Д.В., Захарова И.Ю. Средовой подход в работе с детьми с нарушениями развития эмоциональной сферы // Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: научно-практич. сб. URL: <http://www.osoboedetstvo.ru/biblioteka/text/ermola03.pdf>. 28.12.2010.
59. Ерошина В. Основные задачи методической службы // Профессионал. 2004. Вып. 3. С. 26–30.
60. Ерошина В.И. Педагогические условия совершенствования методической работы по реализации общего и профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 179 с.
61. Жуков В.А. Педагогическое проектирование: методическое пособие. СПб.: СПб. ТУ, 1993. 25 с.
62. Загвягинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. –М.: Академия, 2008. 208 с.
63. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
64. Зеленцов Б.П. Математика как средство овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 14–26.
65. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
66. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
67. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд. М.: Логос: Университетская книга, 2007. 490 с.
68. Идиатуллина Э.Д. Педагогическая эффективность методической службы профессионального училища: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2001. 27 с.
69. Карачевцева А.П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2003. 19 с.

70. Карпов Д.С. Педагогические условия формирования интереса к овладению информационными технологиями у студентов гуманитарных специальностей педвузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Д.С. Карпов. Ярославль, 2000. 210 с.
71. Карпова Ю.В., Куриленко Л.В. Средовой подход к подготовке специалистов социальной работы: учебное пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2007. 164 с.
72. Кирилюк А.А., Кошелева В.Л. Методические рекомендации для эксперта аттестационной комиссии по анализу качества обучения студентов дисциплинам общегуманитарного и социально-экономического цикла образовательных программ высшего профессионального образования. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 18 с.
73. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: Принтер, 1993. 98 с.
74. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Просвещение, 1995. 140 с.
75. Ключевые компетенции: теория, проблемы и пути решения: образовательная программа курсов повышения квалификации работников образования // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2007. № 1. С. 93–112.
76. Ковригин А.В. Построение курса информатики для гуманитарных специальностей педагогического вуза: на примере факультета иностранных языков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Новосибирск, 2005. 191 с.
77. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
78. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ УВП и управление школой М.: Педагогический центр, 1997. Ч. 1. 190 с.
79. Кондратова П.Ф. Методические аспекты, содержание и организационные формы преподавания курса информатики на гуманитарных факультетах педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 133 с.
80. Концепция формирования и развития единого информационного пространства России и соответствующих государственных информационных ресурсов: одобрена решением Президента РФ № Пр-1694 от 23.11.1995 г.
81. Корольков В., Брагин В. Процессный подход к управлению организацией // Стандарты и качество. 2001. № 9. С. 80–82.
82. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики. Новый этап: учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 394 с.
83. Краткая философская энциклопедия / ред.-сост.: Е.Ф. Губский [и др.]. М., 1994. 576 с.
84. Круглов В.И., Кутузов В.М., Пузанков В.Д. Управление качеством как процесс: типовая модель системы качества образовательных учреждений // Аккредитация в образовании. 2006. № 5. С. 21–23.

85. Кузнецова Е.А. Педагогические условия эффективности проектирования методической работы в среднем специальном учебном заведении: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2004. 242 с.
86. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Л.: Издательство ЛГУ, 1980. 285 с.
87. Куриленко Л.В. Особенности современной профессиональной подготовки специалистов // Профессиональная подготовка студентов в условиях модернизации высшей школы: труды конференции 25 июня 2007. Самара: Универс-групп, 2007. С. 61–67.
88. Левченко В.В. Интегрированный подход к профессионально-педагогической подготовке студентов: монография / под ред. Т.И. Рудневой. М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. 282 с.
89. Леонова О. Педагогика традиционная и... другая // *Alma Mater*. 2005. № 5. С. 18–23.
90. Ливандовская А. Внешняя и внутренняя среда вуза: влияние на качество образования // *Высшее образование в России*. 2006. № 7. С. 152–155.
91. Лизунов И.К. Роль средового метода в организации профилактики и социальной реабилитации больных наркоманией общественными организациями. URL: www.mirspas.ru/files/docs/lib/krugly_stol_fskn.doc.
92. Лиферов А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира (типология, сравнительный анализ). Рязань: Изд-во РГПУ, 1997. 55 с.
93. Лобанова Е. Новая информационная среда вуза // *Alma Mater*. 2005. № 5. С. 49–51.
94. Лопаткин В.М. Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Барнаул, 2004. 38 с.
95. Лукьянова М.И. Концептуальные подходы к организации научно-методической работы по развитию компетентности учителя в реализации личностно ориентированного подхода // *Методист*. 2007. № 8. С. 9–17.
96. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // *Вестник Университета Российской академии образования*. 2003. № 1. С. 36–68.
97. Мануйлов Ю.С. О стихии, стихийности и стихийности в образовании // *Alma Mater*. 2004. № 10. С. 11–14.
98. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании // *Педагогика*. 2000. № 7. С. 36–41.
99. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 1997. 193 с.
100. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
101. Маховая Ю.В. Методическое сопровождение деятельности педагогов профессионального колледжа // *Методист*. 2008.– № 10.– С. 45–47.

102. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.
103. Морева Н.А. Технологии профессионального образования. (Рекомендовано УМО по специальностям педагогического образования). М.: АCADEMIA, 2005. 428 с.
104. Мухаметзянова Г.В. Исследования лаборатории информатизации профессионального образования // Институт педагогики и психологии профессионального образования РАО. URL: http://www.kcn.ru/tat_ru/science/ispo_rao/Kirilovatema.htm.
105. Назарова О.Л. Теоретические основания управления качеством образовательного процесса в колледже // Вестник ОГУ. 2003. № 6. С.24–26.
106. Нефедова М.С. Психологические условия школьной образовательной среды // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: теория и практика: региональный сб. науч. тр. Вып. 3. URL: <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx>.
107. Новиков А.М., Новиков Д.А. Образовательный проект: методология образовательной деятельности. М.: Эгвес, 2004. 119 с.
108. Новиков А.М., Новиков Д.А. Предмет и структура методологии // Методология – о методологии. URL: <http://www.methodolog.ru/method.htm>.
109. Новые ценности образования: Тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Инноватор, 1995. Вып. 1. 113 с.
110. Носков И.А. Учительские кадры России: их подготовка и повышение квалификации (социально-исторический аспект). М., 1998. 218 с.
111. Овчаров А.В. Формирование профессиональной информационно-коммуникационной компетентности учителя в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2007. 41 с.
112. Огвоздин В.Ю. Управление качеством: Основы теории и практики: учебное пособие. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Дело и Сервис, 2007. 287 с.
113. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1984. 797 с.
114. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеол. выражений. М.: Азъ, 1992. 960 с.
115. Опыт реализации средового подхода // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / под общ. ред. Н.Л. Селивановой. URL: http://www.ahmerov.com/book_556_chapter_38_opyt_realizacii_sredovogo_podkhoda.html.
116. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР 1961–1986 гг. / под ред. М.Н. Колпаковой. М.: Педагогика, 1987. С. 360–361.
117. О'Шоннеси Дж. Принципы организации и управление фирмой. М.: Сирин, 2001. 296 с.

118. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 176 с.
119. Пиже Жан: теория, эксперименты, дискуссии: сб. ст. М., 2001.
120. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Педагогическое сообщество России, 1999. 354 с.
121. Пикельная В.С. Пути и средства совершенствования руководства методической работой при подготовке молодых рабочих в средних профессионально-технических училищах: дис. ... канд. пед. наук. М., 1978. 174 с.
122. Подушкина И.М. Методическая работа в школе. Новое видение. Курск: Издательство Курского педагогического университета, 2001. 203 с.
123. Подчалимова Г.Н. Проектирование содержания дополнительного профессионального образования руководителей школ: теория и практика. М.: Издательство МГПУ, 2001. 503 с.
124. Профессионализм методиста, или один в пяти лицах: методическое пособие / Т.А. Сергеева [и др.]. М.: ИРПО; ПрофОбрИздат, 2002. 224 с.
125. Профессиональная педагогика / под ред. С.Я. Батышева [и др.]. М.: Высшая школа, 1997. 512 с.
126. Пьяных Е.Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Томск, 2007. 22 с.
127. Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы): программа федеральная целевая утв. постановлением № 630 от 28.08.2001г. // Официальные документы в образовании. 2001. № 30 (окт.). С. 8–46.
128. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием: монография / под ред. Г.Н. Серикова. Челябинск: ЧГПУ, 1999. 221 с.
129. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения: учебное пособие: в 2 кн. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Владос, 1999. 476 с.
130. Розин В.М. Переход от методологии науки к методологии деятельности // Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 2: Е–М / Институт философии РАН; Нац. общественно-научный фонд. М.: Мысль, 2001. С. 554–555.
131. Руднева Т.И. Многоаспектность исследований в области профессиональной педагогики закономерность новой образовательной парадигмы // Проблемы и перспективы профессиональной педагогики: труды конференции. 26 февраля 2008 г. Самара: Самарский университет, 2008. С. 256–262.
132. Русакова Е.Б. Мониторинг деятельности педагога-воспитателя в теории и технологии среднего подхода // Кадровая модернизация региональных систем образования. URL: <http://www.eurekanet.ru/ewww/project/972.html>.
133. Садетдинов Д.Ш., Тагирова З.К. Информационная культура будущего экономиста: средовый подход // Всероссийская научно-практическая конференция «ИТОН-2006». URL: http://www.mfua.ru/_public/iton/2006/1_4.php.

134. Семенов В.Д. Социальная педагогика: история и современность. Екатеринбург: ИРРО, 1995. 128 с.
135. Семенюк Э.П. Развитие информационного пространства и прогресс общества // НТИ. Сер. 1: Организация и методика информационной работы. 1997. № 1. С. 1–12.
136. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: программно-методическое пособие. М.: Народное образование, 2001. 160 с.
137. Симонов В.П. Управление социальными (педагогическими) системами: учебник (Сер.: Педагогический менеджмент. НОУ–ХАУ в образовании). М.: МГОУ, 2005. Кн. 5. 198 с.
138. Скокан А.А. Проблемы средового подхода к современной московской архитектуре // ASM2_5 2001. URL: http://asm.rusk.ru/01/asm2-3/asm2_5.htm.
139. Соболев В.С., Степанов С.А. Концепция системы управления качеством образования в вузе в контексте государственного обеспечения качества ВПО // Оценка качества образования в российских вузах. Опыт и проблемы: сб. ст. СПб.: Издательство СПбГУ, 2004. С. 104.
140. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. М.: Советская Энциклопедия, 1981. 584 с.
141. Соловова Н.В. Компетентностный подход: пути реализации: монография / Г.П. Гагаринская, О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова [и др.]. Самара: Изд-во «Универс групп», 2008. 258 с.
142. Статистические методы управления качеством / под ред. Х. Куме. М.: Финансы и статистика, 1990. 364 с.
143. Талалова Л.Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий: монография. М.: Изд-во РУДН, 2003. 368 с.
144. Управление – это наука и искусство / сост. А. Файоль [и др.]. М.: Республика, 1992. 11 с.
145. Управление образовательными системами: учебное пособие / под ред. В.С. Кукушина. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2003. 464 с.
146. Факторович А.А. Организация поликультурного пространства литературного образования как условие личностно-смыслового развития старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д., 2005. 21 с.
147. Федяинова Н.В. Интегративный подход в обучении информационным технологиям будущего учителя начальных классов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2003. 23 с.
148. Филинова В.С. Взаимосвязь школьных курсов математики как интегративная основа формирования мышления учащихся: дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 23 с.
149. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64; 2003. № 5. С. 55–61.

150. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. М.: ВЛАДОС–ПРЕСС, 2005. 383 с.
151. Чапаев Н.К. Проблемно ориентированные средства развития интегративно-целостного педагогического мышления // Образование и наука. 2001. № 6. С.46–54.
152. Чепиков М.Г. Интеграция науки. М., 1981. 276 с.
153. Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Шибанова Г.Н. Управление образовательными системами. Сер.: Высшее профессиональное образование. М.: АСАДЕМIA, 2008. 284 с.
154. Шевченко В.А. Компетентностный подход в деятельности руководителя современного образовательного учреждения. URL: <http://rspu.edu.ru/university/publish/pednauka>.
155. Шек Г.Г. Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Елец, 2001. 148 с.
156. Шемятихина Л.Ю. Проектирование национальных моделей профессиональной подготовки специалистов для отраслей: средовой подход // Фундаментальные исследования. URL: <http://www.rae.ru/fs/pdf/2008/5/65.pdf>.
157. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964. 48 с.
158. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
159. Ясвин В.А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 79–88.
160. Hammer M., Champy. J. Reengineering the Corporation. A Manifesto for Business Revolution. N. Y.: HarperCollins, 1993. 160 p.
161. Vath R.J., Switzer A. Understanding First-Time Enactment of Environmental Decision Making // Lessons for the Support of Teachers and the Design of Professional Development. 2008. 435 p.

Базовые методологические подходы к решению исследовательских задач в области профессиональной педагогики

1. Пространственный подход применяется для проектирования пространства вуза как пространства культуры, обеспечивающего становление профессиональной культуры будущего специалиста; для определения корпоративной культуры вуза.

2. Средовой подход рассматривается исследователями как фактор выработки гуманитарной культуры средствами иностранного языка (языковая среда); как фактор формирования информационно-коммуникационной компетентности студентов; для погружения в специфику профессиональной деятельности; для включения студентов в проблемное поле социальной работы.

3. Системный подход (метод системного анализа) требует рассмотрения всех явлений и процессов во взаимосвязи, развитии, движении с применением таких категорий, как «система», «отношения», «связь», «взаимодействие». Исследование связей позволяет выявить факторы, способствующие их установлению, дать характеристики элементов, выявить качественные и количественные характеристики. Функциональные связи свидетельствуют о том, что изменение одного объекта сопровождается изменениями другого. Структурные связи показывают взаимодействие элементов системы как единого целого, а причинно-следственные связи объектов выделяют из них ведущий объект.

Данный подход ориентирует на изучение педагогического объекта как явления (определяются функции системы, связи между ними, связи системы со средой); как процесса (стадии развития системы, качество стадий); как деятельности (результатом исследования объекта как деятельности является модель работы педагога-практика с исследуемым феноменом).

Системный подход связан со структурным, в котором делается акцент на выявлении, описании, строении системы, составляющих ее элементов, связей между ними. Функциональный подход обеспечивает выявление функций (задач) каждого элемента системы и самой системы в целом¹ [102, С. 62–64]. Функциональный подход используется для определения структуры готовности к деятельности с учетом ее функций, структуры корпоративной культуры преподавателей вуза. Он широко применяется при изучении проблемы профессиональной подготовки специалистов социальной работы.

Системный подход применяется для организации обучения иностранному языку специальности в виде культурного процесса, стимулирующего освоение языка с целью эффективной коммуникации; для представления результатов профессиональной подготовки в виде взаимосвязанных компонентов в структуре готовности к самореализации в информационном обществе.

¹ Методология и методы психолого-педагогических исследований: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.М. Борытко, А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 320 с.

Системно-структурный подход в образовании выражает всеобщую связь и взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности. Исследователями утверждается необходимость подхода к этим процессам как к системам, имеющим определенное строение и свои законы функционирования.

Данный подход может применяться для моделирования портрета выпускника вуза; для разработки системы профессионально-прикладной физической подготовки студентов. Отражая всеобщую связь и взаимообусловленность объектов, явлений и процессов педагогической реальности; он позволяет выявить и описать строение системы и ее элементы, а также связи между ними.

4. Деятельностный подход позволяет описывать составляющие деятельности (цель, средства, процесс, результат). Он базируется на утверждениях о том, что личность и индивидуальность человека формируются и проявляются в деятельности; педагогические явления и процессы следует изучать в логике целостного рассмотрения всех основных компонентов деятельности (потребностей, мотивов, целей, действий, операций, способов регулирования, контроля и анализа достигаемых результатов. Данный подход ориентирует на исследования профессиональной деятельности, на выявление ее структуры, условий развития действий, позволяя выявить возможности формирования индивидуальных способностей и качеств личности в различных видах деятельности. Этот подход целесообразно использовать, когда исследование носит практико-ориентированный характер. Он используется также для конкретизации представления о процессе самореализации как деятельности; для отбора упражнений, моделирующих эмоционально напряженную ситуацию и требующих мобилизации сил для их выполнения; для обоснования ведущего вида деятельности. В отличие от деятельностного системно-деятельностный подход применяется к отбору средств профильного обучения.

5. Социально-психологический подход используется для рассмотрения деятельности как результата межсубъектных отношений.

6. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку позволяет формировать готовность к профессиональному межличностному общению за счет овладения нормами и правилами общения, задающими образ профессионального поведения. С целью профессионального общения применяется профессионально-информационный подход к обучению иностранному языку.

7. Социокультурный подход может выступать фактором становления языковой личности, предпосылкой преодоления барьеров коммуникации в межкультурной среде, средством формирования художественной картины мира специалистов социокультурной сферы или средством обеспечения мировоззренческой направленности обучения и преодоления барьеров коммуникации в межкультурной среде.

8. Контекстный подход предусматривает установление связи коммуникативных ситуаций профессиональной деятельности; имитацию отношений субъектов взаимодействия, что предполагает распределение ролей между участниками поискового процесса (ролевой подход).

Для проектирования образовательного пространства в виде совокупности ценностей своей и чужой культуры при обучении иностранному языку как предмету взаимодействия в профессиональной среде используется межкультурный подход.

9. Психодраматический подход позволяет проектировать процесс становления творческой личности учителя иностранного языка; отбирать средства игровой деятельности на практических занятиях.

Отбор содержания иностранного языка для специальных целей с сохранением системного характера языка, выполняющего коммуникативную и когнитивную функции, может осуществляться на основе полевого подхода. В отличие от него фреймовый подход способствует отбору лексики, отражающей сферу профессиональной деятельности, позволяющей создать целостный образ будущей профессии.

10. Проблемный подход применяется при рассмотрении предмета учебной дисциплины.

11. Интегрированный подход способствует определению структуры результативной характеристики в виде интегративного личностного свойства; обоснованию модели деятельности специалистов в дополнительном образовании детей; осмыслению деятельности по организации интегрированного обучения.

12. Интегративный подход используется с целью формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов; отбора и компоновки содержания учебного процесса с учетом специфики деятельности; обеспечения взаимосвязи учебных дисциплин с доминированием профессионально значимой и выработки тактики образовательного процесса.

К отбору способов обучения и к подготовке конструкторов-модельеров применяется технологический подход. К отбору содержания, расширяющего объем знаний о качествах личности (например, толерантности) применяется лингвострановедческий подход. В целом формированию личности специалиста способствует ценностный подход. В частности, к отбору содержания профессиональной подготовки специалистов по социальной работе применяется междисциплинарный подход.

Этико-педагогический подход обеспечивает формирование готовности будущих журналистов к соблюдению норм профессиональной этики.

13. Синергетический подход способствует отбору совокупности средств профессиональной подготовки студентов; обеспечивает гармонию средств формирования профессиональной готовности специалистов технического профиля.

14. Психофизиологический подход позволяет отобрать содержание региональной системы повышения квалификации учителей и организовать профессиональную подготовку социальных педагогов (психотерапевтический подход), сформировать их готовность к волонтерской деятельности (филантропический подход).

15. Андрагогический подход становится стратегией профессиональной подготовки и повышения квалификации взрослых.

16. Личностно-ориентированный подход применяется: для определения содержания системы повышения квалификации и средств реализации профессиональных функций; разработки индивидуальных маршрутов развития профессиональной мобильности специалиста, обеспечивая возможности для избирательно-го отношения к средствам обучения; осуществления перехода внешней деятельности студента во внутренний план на основе механизма интеграции.

17. Культурологический подход обеспечивает формирование профессиональных умений; позволяет идентифицировать структуры корпоративной культуры и структуры корпоративной культуры преподавателя вуза; способствует организации профессиональной подготовки учителей-филологов и построению модели эффективного руководителя.