

Министерство образования Российской Федерации
Уральский государственный профессионально-педагогический университет
Уральское отделение Российской академии образования
Академия профессионального образования

В. А. Федоров

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ, ЭМПИРИКА, ПРАКТИКА**

Екатеринбург

2001

УДК 378.1 (082)

ББК Ч4 46

Ф 33

Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с.

ISBN 5-8050-0089-X

В монографии представлены результаты комплексного исследования научных основ профессионально-педагогического образования как системы подготовки педагогов для профессионально-образовательной сферы, особенно для начального профессионального образования. Определены базовые теоретико-методологические положения. Впервые систематизированы организационно-педагогические основы, включающие идеи, принципы, условия функционирования и развития профессионально-педагогического образования, которые представлены в виде целостной концептуальной модели.

Монография адресуется научным и практическим работникам сферы профессионального образования, принимающим участие в осуществлении подготовки педагогов профессионального обучения и исследующим связанные с этим проблемы, а также студентам и аспирантам профессионально-педагогических вузов, факультетов, колледжей и техникумов.

Научный редактор член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор **Г. М. Романцев**

Рецензенты: действительный член Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор **А. М. Новиков**; президент Академии профессионального образования доктор философских наук, профессор **И. П. Смирнов**

ISBN 5-8050-0089-X

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет, 2001

Оглавление

Введение.....	5
Глава 1. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	15
1.1. Профессионально-педагогическое образование: сущность, ведущие понятия	17
1.2. Методология исследования и разработки организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования.....	33
1.3. Логико-генетический анализ становления профессионально-педагогического образования.....	51
1.4. Система профессионально-педагогического образования на современном этапе и ее развитие.....	76
Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	93
2.1. Становление и развитие научных основ профессионально-педагогического образования.....	94
2.2. Организационно-педагогическая модель профессионально-педагогического образования.....	110
2.3. Концептуальные основы управления качеством профессионально-педагогического образования.....	143
2.4. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования.....	163
Глава 3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	181
3.1. Качество профессионально-педагогического образования как критерий внедрения организационно-педагогических основ в практику	181
3.2. Система управления качеством профессионально-педагогического образования на уровне вуза	192
3.3. Условия реализации непрерывного профессионально-педагогического образования.....	220

Глава 4. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДА- ГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	238
4.1. Рейтинговая система управления качеством обра- зования в профессионально-педагогическом вузе	238
4.2. Непрерывное образование в системе «среднее учебное заведение – профессионально-педагоги- ческий вуз»	265
4.3. Инновационное развитие вуза как субъекта про- фессионально-педагогического образования.....	280
Заключение	296
Литература	301

Введение

Для всех сфер общества современной России характерны интенсивные качественные изменения, происходящие в новых социальных, политических и экономических условиях. Осуществляемые глубокие социально-экономические преобразования во многом зависят от образовательного потенциала общества и поэтому определяют роль образования в его развитии, обуславливают поиск новых целевых установок в образовательной политике.

Развитие рынка труда и рынка рабочей силы, меняющиеся социально-экономические условия требуют подготовки специалистов, владеющих не только специальными знаниями, но и обладающих определенными качествами, обеспечивающими их конкурентоспособность, профессиональную мобильность, умения быстро переключаться с одного вида труда на другой и совмещать различные трудовые функции. Это в первую очередь относится к системе профессионального образования, формирующей интеллектуальные ресурсы общества и обеспечивающей высокий уровень качества производительных сил. Важнейшим при этом является обеспечение образовательных потребностей и социальной защищенности человека путем создания условий для получения им востребованных обществом и производством знаний и умений профессиональной деятельности.

Очевидно, что успешность удовлетворения образовательных потребностей во многом определяется персоналом, в реальных условиях осуществляющим педагогическую деятельность в учебных заведениях профессионального образования. Это специалисты, которые в состоянии организовывать и осуществлять на разных уровнях профессионального образования необходимую фундаментальную, общетехнологическую и специальную профессиональную подготовку по актуальным направлениям и профессиям.

Следовательно, преобразования в экономике и профессиональном образовании взаимосвязаны и не могут быть эффективно осуществлены без развития системы подготовки специалистов для профессионально-образовательной сферы: начального, среднего и высшего профессионального образования. Задачи подготовки таких специалистов – педагогов профессионального обучения, прежде всего для начального профессионального образования, совместно с задачей фор-

мирования общественно значимой личности, способной развиваться в процессе своей профессиональной деятельности, призвана решать система профессионально-педагогического образования.

Государственная система профессионально-педагогического образования с разной степенью успешности развивается в нашей стране с 1920 г. в направлениях, определяемых воздействием социально-экономических и социально-педагогических факторов, обуславливающих ее противоречия и недостатки. При этом реализация направлений развития системы происходила в основном только с учетом имеющегося практического опыта ее функционирования без необходимого теоретического обоснования. Научную основу составляла эмпирика профессионально-педагогического образования, компилятивно объединяющая разрозненные взгляды исследователей его конкретного опыта. В связи с данными обстоятельствами развитие системы подготовки педагогов профессионального обучения происходило с недостаточной эффективностью, характеризуемой иногда даже отрицательной динамикой.

В настоящее время практике профессионально-педагогического образования также присущи проблемы. Актуальнейшей из них является проблема создания систематизированных и целостных теоретических основ системы подготовки педагогов профессионального обучения, решение которой позволит предвидеть, проектировать развитие данной образовательной системы и обеспечивать ее результативность и эффективность. Обозначенная проблема обуславливает проявление других, более частных проблем. Одна из них связана с недостаточностью масштабов системы профессионально-педагогического образования России для удовлетворения потребностей начального профессионального образования в педагогах профессионального обучения. Следствием является несоответствие существующего уровня квалификации профессионально-педагогического персонала, работающего в учебных заведениях начального образования, потребностям человека, общества, государства и народного хозяйства.

Другая проблема определяется недостаточной развитостью системы управления процессами становления, обеспечения и повышения качества подготовки специалистов в профессионально-педагогических учебных заведениях.

Третья – вызвана ослаблением государственной поддержки подготовки по ряду непривлекательных для населения, но актуальных для общества профессий некоторых отраслей экономики (например, машиностроения, металлургии и др.) и соответствующих им профессионально-педагогических специализаций.

Перечисленные проблемы во многом связаны не только с развитием профессионально-педагогического образования в целом, но и касаются проблем, характерных для высшего учебного заведения, осуществляющего подготовку педагогов профессионального обучения, и препятствующих его развитию как субъекта профессионально-педагогического образования. Одни из них, вызванные общим кризисом в государстве, кроме финансового и материального состояния касаются непосредственно образовательного процесса и научной деятельности вуза. Другие связаны с адаптацией вуза к рыночным способам и формам деятельности: с развитием обучения на коммерческой основе, с созданием в его структуре внебюджетных подразделений и скрытыми (вторичными) последствиями этих процессов. Такие процессы сопровождаются усложнением образовательной инфраструктуры учебного заведения и уменьшением возможностей для привычных централизованных управленческих воздействий на качество образования.

Отмеченные проблемы профессионально-педагогического образования определяются также особенностями современного этапа образовательной реформы в России, состоящими в смене политической, идеологической, философской парадигмы образования – от тоталитарной к демократической, и его педагогической парадигмы – от безличностной к личностно ориентированной, от унифицированной к вариативной, от адаптивной к развивающей, от знаниевой к деятельностной.

Таким образом, в настоящее время существует объективная необходимость в создании теоретических основ развития профессионально-педагогического образования, которое в изменяющихся социально-экономических и социально-педагогических условиях должно перейти на качественно новый уровень, стать адекватным новым условиям, обеспечивать развитие экономики, удовлетворять новые запросы человека и общества.

При этом суть развития профессионально-педагогического образования как процесса закономерного перехода в более совершенное состояние видится не в совокупности мероприятий, не в разрушении существующих форм подготовки педагогов профессионального обучения или присоединении к ним новых. Подразумевается создание целостной образовательной системы на основе развития существующей ее базы путем реализации идей гуманизации, демократизации и непрерывности профессионально-педагогического образования, принципов теории социального управления, системного подхода, квалитологии и других наук. Поэтому требуемое теоретическое обеспечение необходимо разрабатывать с учетом сформировавшейся эмпирики профессионально-педагогического образования, современной теории профессионального образования и образовательной практики.

Проблемы развития профессионального образования в целом, а также педагогического и профессионально-педагогического образования в частности, исследованы и исследуются многими отечественными учеными. Так, в общетеоретическом плане проблемы подготовки педагогов глубоко исследовали Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьмина, Г. В. Мухаметзянова, В. Г. Онушкин, В. А. Сластенин, Н. М. Таланчук, В. А. Якунин и др. Фундаментальные разработки в области теории, философии и социологии образования, изучения личности педагога, а также развивающего обучения проведены В. П. Беспалько, А. А. Васильевой, В. В. Давыдовым, В. И. Загвязинским, Г. Е. Зборовским, Т. В. Кудрявцевым, С. А. Шапоринским и др. Вопросы о характере и содержании труда профессионально-педагогических работников и проблемы их подготовки рассматривались в работах С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, А. П. Беляевой, Г. Е. Зборовского, Э. Ф. Зеера, И. П. Кузьмина, В. С. Леднева, А. М. Новикова, Ю. Н. Петрова, Г. М. Романцева, И. П. Смирнова, А. Г. Соколова, Е. В. Ткаченко, О. Ф. Федоровой и др. Различные педагогические и организационные аспекты управления образовательными системами, трансформации учебных заведений, развития многоуровневого профессионального образования исследовали А. Т. Глазунов, Ю. А. Конаржевский, М. И. Кондаков, В. Ю. Кричевский, Ю. А. Кустов, В. С. Лазарев, А. Н. Лейбович, А. Я. Найн, А. М. Новиков, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Г. М. Романцев, Г. Н. Сериков, Е. В. Ткаченко,

Е. П. Тонконогая, П. И. Третьяков, Л. Д. Федотова, П. В. Худоминский, Т. И. Шамова и др. Решением проблем качества высшего образования занимаются в Исследовательском центре проблем качества подготовки специалистов Министерства образования РФ (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Ю. Г. Татур, В. С. Черепанов и др.).

Однако, как показал проведенный в нашем исследовании анализ функционирования государственной системы подготовки педагогов профессионального обучения за 80-летний период, ее развитие происходило в условиях, когда практика опережала теорию. Вследствие этого подготовка профессионально-педагогических работников осуществлялась в основном на эмпирической основе, сформировавшейся и развивавшейся в социально-экономических и социально-педагогических условиях, характерных для системы образования СССР, которым были присущи:

- жесткое централизованное управление, определяемое в государстве изменениями и потребностями экономики, политики и идеологии, проводимое зачастую в ущерб личности и обществу;
- строгий государственный заказ, определяемый системой начального профессионального образования, при этом профессионально-педагогическое образование всегда отставало от развивающихся потребностей в педагогах профессионального обучения;
- недостаточный учет потребностей и интересов в развитии человека, в реализации его собственных, индивидуальных способностей и дарований.

Происходящий в настоящее время переход в другие социально-экономические условия, вызванные кардинальными изменениями в содержании и механизмах развития общества и государства, способствует проявлению следующих серьезных перемен в профессионально-педагогическом образовании:

- предоставляются широкие права регионам и образовательным учреждениям в определении образовательной политики, развитии общественно-государственного управления образованием;
- формируется многосубъектный потребитель профессионально-педагогического образования, включающий студента, академическое сообщество, работодателя (производство), государство и общество;

- осуществляется переориентация образования на личность, на учет ее способностей, интересов и потребностей в развитии.

Эффективное осуществление таких перемен и эффективное решение связанных с ними проблем профессионально-педагогического образования невозможны на базе сложившихся ранее в основном на эмпирической основе разрозненных научных представлений о нем, не учитывающих идей гуманизации, демократизации и непрерывности профессионального образования.

Поэтому, отмечая ценность ранее проведенных исследований, можно подчеркнуть, что теоретические основы профессионально-педагогического образования еще недостаточно разработаны, а процесс развития системы подготовки педагогов профессионального обучения, осуществляемый на эмпирической основе, недостаточно эффективен.

В связи с этим выделено ключевое противоречие между изменяющимися целями и потребностями личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования, с одной стороны, и возможностями системы профессионально-педагогического образования обеспечить реализацию данных целей и потребностей в связи с недостаточной разработанностью целостных теоретических основ профессионально-педагогического образования, обеспечивающих его эффективное развитие в современных социально-экономических условиях, с другой стороны.

Профессионально-педагогическое образование представляет собой сложную систему, включающую взаимосвязанные компоненты: принципы, цели, задачи, содержание, средства, формы, методы и функции. Следовательно, при решении проблем его эффективного развития необходимо изучить данные компоненты, а также принципы организации и управления им. Такие исследования важны для создания основ, обуславливающих логику и технологию процесса подготовки педагогов профессионального обучения. Очевидно, что отмеченные принципы, содержание, методы и технологии одновременно касаются, с одной стороны, вопросов организации системы профессионально-педагогического образования, а с другой – вопросов ее педагогического обеспечения. Поэтому правомерно относиться к ним как к сущности профессионально-педагогического образования, адекват-

ной запросам личности, общества, государства и экономики, принимать их исходными и главными положениями данного вида образования и его организационно-педагогическими основами.

Организационно-педагогическое обеспечение развития профессионально-педагогического образования не нашло должного теоретико-методологического, методического обоснования и рекомендаций по практическому применению. Поэтому *идея развития профессионально-педагогического образования путем создания его целостных концептуальных организационно-педагогических основ в данном исследовании принята в качестве ведущей.*

Изначально предполагается, что организационно-педагогические основы обеспечивают связь профессионально-педагогического образования с социальным окружением (обществом и системой образования); упорядочивают систему управления им в организационном плане; создают условия для реализации педагогической управленческой деятельности, научной обоснованности содержания образования, оптимального соотношения в профессионально-педагогическом образовании содержания, форм и методов, теоретического и практического, учета индивидуальных потребностей и запросов студентов. Правомерно ожидать, что разработка целостных концептуальных организационно-педагогических основ, учитывающих уровни развития личности, экономической и культурной сфер общества, придаст профессионально-педагогическому образованию устойчивость и повысит его качество.

Профессионально-педагогическое образование является специфичным видом образования, значительно отличающимся от инженерно-технического и педагогического. Поэтому исследование, впервые направленное на разработку его организационно-педагогических основ, является актуальным и практически значимым, поскольку призвано преодолеть выделенное ключевое противоречие, конкретизированное следующими противоречиями профессионально-педагогического образования:

- между возрастающими потребностями личности, общества и экономики в профессионально педагогическом образовании и недостаточным масштабом существующей системы подготовки педагогов профессионального обучения;

- между необходимостью обеспечить подготовку высококвалифицированного персонала для систем начального и среднего профессионального образования в условиях изменения социально-экономического положения страны и возможностями сложившейся организационно-педагогической системы профессионально-педагогического образования гибко и быстро реагировать на изменяющиеся условия;

- между возросшими требованиями к качеству профессионального образования и реализуемыми в управлении профессионально-педагогическим образованием автономными, несистемными мерами и одноаспектными подходами, направленными на повышение качества образовательных процессов.

Отмеченные противоречия позволяют выделить проблему исследования, которая заключается в следующем: каковы организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования в условиях современных потребностей личности, государства и общества в повышении его эффективности и качества.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке целостных концептуальных организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования, обеспечивающих возможности эффективной реализации образовательных потребностей личности, государства и общества в изменяющихся социально-экономических условиях.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

- уточнить и дополнить понятийно-терминологический аппарат предмета исследования;

- изучить взаимодействие профессионально-педагогического образования с обществом и системой образования в целом, провести логико-генетический анализ его становления;

- выявить и теоретически обосновать факторы, определяющие развитие профессионально-педагогического образования;

- разработать целостную концептуальную организационно-педагогическую модель развития профессионально-педагогического образования, разрешающую его основные противоречия вообще, а также удовлетворяющую динамично развивающиеся собственные цели и

принципы развития профессионально-педагогического вуза как субъекта профессионально-педагогического образования в частности;

- разработать систему принципов и организационно-управленческих приемов реализации непрерывного профессионально-педагогического образования, управления качеством образования в профессионально-педагогическом вузе и развития профессионально-педагогического вуза в новых социально-экономических условиях;

- осуществить опытно-поисковую реализацию разработанных в ходе исследования научных и научно-методических материалов и рекомендаций, раскрывающих организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют всеобщие законы и основные принципы диалектического метода познания; ведущие положения философского учения о качестве; теория системного подхода и теория социального управления; идеи гуманизации и демократизации общества и образования, а также непрерывности образования; программные документы по вопросам образования. Важное значение для формирования базисной концепции исследования имеют уже сложившиеся теории в отечественной психологии (личностно ориентированный и деятельностный подходы), педагогике (принципы оптимизации, интеграции и дифференциации, прогностичности и диагностичности, преемственности, взаимосвязи общего и профессионального образования и др.).

Существенное влияние на логику проведенного исследования оказали фундаментальные работы в области системного подхода (В. Г. Афанасьев, М. С. Каган, Э. Г. Юдин и др.), философии образования (Л. А. Беляева, Б. С. Гершунский, Н. К. Чапаев, В. Д. Шадриков и др.), методологии педагогики (М. А. Данилов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, и др.), учения о личности и ее профессиональном становлении в процессе деятельности (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), развития общего и профессионального образования (Ю. К. Бабанский, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Г. Е. Зборовский, Л. М. Кустов, Ю. А. Кустов, В. С. Леднев, А. Я. Найн, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, М. Н. Скаткин и др.), проблем качества образования, его оценки и управления (Н. Н. Булынский, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, И. А. Зимняя, В. П. Панасюк, Н. Ф. Талызина, В. С. Черепанов и др.), идей и положений профессионально-педагогического образования

(В. С. Безрукова, Н. С. Глуханюк, А. А. Жученко, Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, В. Н. Ларионов, Л. К. Малштейн, Ю. Н. Петров, Г. М. Романцев, Л. З. Тенчурина, Е. В. Ткаченко и др.).

Избранная методологическая основа и поставленные задачи определили логику теоретико-экспериментального исследования: от историко-педагогической ретроспективы к изучению реального состояния практики профессионально-педагогического образования и разработке организационно-педагогических основ его развития в новых условиях.

Работа проведена в соответствии с Координационным планом НИР по проблемам профессионально-педагогического образования (1986–1990, 1991–1995, 1996–2000), планом НИР Исследовательского центра профессионально-педагогического образования Министерства образования РФ (1991–1996), планом важнейших исследований РАО (1997–2000) и единым заказ-нарядом Министерства образования РФ (1996–2000).

Материалы исследований прошли апробацию и получили положительные отзывы на международных, республиканских, региональных научно-практических конференциях, семинарах, совещаниях, пленумах Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию.

Эта книга адресуется всем, кого интересуют проблемы образования, но прежде всего ученым и специалистам, исследующим проблемы развития профессионально-педагогического образования, научно-педагогическим и практическим работникам, участвующим в подготовке педагогов профессионального обучения.

Автор выражает глубокую благодарность и искреннюю признательность всем коллегам, принимавшим участие в данной работе. Прежде всего научному редактору книги члену-корреспонденту Российской академии образования Г. М. Романцеву за поддержку в работе, обсуждение научных результатов и идею написания монографии; действительному члену Российской академии образования Е. В. Ткаченко за личное общение и ценные замечания, оказавшие существенное влияние на структуру и содержание книги.

Глава 1. РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Образование, являющееся обязательным атрибутом цивилизованного общества, можно определить как институт воспроизводства его духовных структур, находящийся в определенных отношениях с другими институтами. Характер данных отношений определяют, с одной стороны, педагогические взаимодействия, характерные для образовательных систем, с другой стороны, отношения социальные, отражающие состояние общества, экономики и государства. Поэтому исследование проблемы отношений профессионально-педагогического образования с общественной структурой вообще и с системой народного образования в частности необходимо для разработки теоретических основ его развития.

Действительно, развитие профессионально-педагогического образования неразрывно связано с движением всей образовательной системы, которое, в свою очередь, обусловлено общей целью и законами общественного развития. В процессе такого развития в качестве его составляющих или создающих для него условия участвуют все элементы общественной системы. А возникающие при этом взаимодействия образовательной системы с внешней средой приводят к появлению воздействующих на нее факторов, которые сосуществуют с факторами, порожденными ее внутренними процессами и взаимодействиями.

Следовательно, можно предположить, что образование развивается, во-первых, под влиянием внешних факторов, таких как законы развития общества; цели образования; потребности личности, общества, экономики и производства; политика государства в области образования; целенаправленная деятельность по управлению системой образования; во-вторых, под влиянием внутренних факторов, детерминированных стремлением образовательной системы к целостности; взаимообусловленностью законов ее функционирования и развития; взаимосвязью и взаимообусловленностью присущих ей функций, принципов функционирования, развития и управления; возникающими собственными внутренними противоречиями.

Исходя из высказанного предположения следует отметить особенность профессионально-педагогического образования, заключающаяся в том, что к внешним факторам, определяющим его развитие, добавляются проблемы образовательных систем начального и среднего профессионального образования.

Таким образом, справедливо утверждение, в основном совпадающее с выводами работы А. Н. Орлова, что, являясь подсистемой целостной системы образования, детерминированной особенностями общества, профессионально-педагогическое образование находится под его активным воздействием и обусловлено закономерностями развития общества и входящих в него структур [256]. С учетом этого, а также относительной самостоятельности профессионально-педагогического образования очевидно, что для разработки теоретических основ его развития важное значение имеет исследование его места и роли в системе общественных отношений, присущих ему социально-экономической природы и функций, а также закономерностей, принципов и противоречий, определяющих его развитие.

Динамика развития науки, как и динамика изучаемых ею явлений, находит свое отражение в понятиях и категориях. Анализ включения в научный оборот понятий «инженерно-педагогическое образование» и «профессионально-педагогическое образование» свидетельствует о том, что, чем интенсивнее происходил данный процесс, тем более обогащалось их содержание. Поэтому для обеспечения адекватного восприятия и понимания настоящего исследования и полученных результатов необходимо уточнение сущности основных понятий. Такое уточнение особенно актуально в настоящее время, когда происходит активное реформирование всех социальных институтов, в том числе образования, и связанный с этим процессом пересмотр многих понятий и терминов в описывающих их науках. К понятиям, определяющим исследование проблемы, относятся, на наш взгляд, «организационно-педагогические основы», «инженерно-педагогическое образование», «профессионально-педагогическое образование», «качество профессионально-педагогического образования», «инженер-педагог», «педагог профессионального обучения».

Кроме того, для формирования исходных позиций последующего изучения профессионально-педагогического образования необходимы сведения о процессе его становления. Поиску ответов на поставленные вопросы, а также обоснованию применяемых в исследовании методологических подходов посвящена данная глава.

1.1. Профессионально-педагогическое образование: сущность, ведущие понятия

Рассматриваемые в этом разделе положения ориентированы на формирование исходных позиций проводимого исследования. Они касаются основных методологических проблем изучения общих характеристик системы профессионально-педагогического образования в современных условиях, ее целей, функций и структуры.

Профессионально-педагогическое образование относится к сложным системам, состоит из взаимосвязанных компонентов: принципов, целей, задач, содержания, средств, форм, методов и функций. При решении проблем эффективного развития профессионально-педагогического образования отмеченная сложность определяет необходимость изучения перечисленных компонентов системы, а также принципов ее организации и управления ею.

Полученные при этом знания важны как основа, обуславливающая логику и технологию процесса подготовки специалистов в данной системе. Очевидно, что обсуждаемые идеи, принципы, содержание, методы и технологии касаются, с одной стороны, вопросов организации системы профессионально-педагогического образования, а с другой – вопросов ее педагогического обеспечения. Поэтому правомерно относиться к ним как к сущности профессионально-педагогического образования, адекватной запросам личности, общества, государства и экономики, принимать их в качестве главных, исходных положений данного вида образования и считать его организационно-педагогическими основами.

А. Н. Орлов, раскрывая содержание организационно-педагогических основ, считает, что наряду с материально-техническим, социальным и правовым обеспечением они непосредственно определяют потребность в образовательных учреждениях и преподавательских кадрах, научную и научно-методическую работу, профориентацию и прием в учебные заведения, повышение квалификации профессионально-педагогических работников [256]. С учетом данного мнения правомерно отнести понятие «организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования» к значимым с методологической точки зрения и считать его одним из ключевых в теории профессионально-педагогического образования.

В работе принято следующее наполнение понятия «организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования»: *это совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических идей, принципов и условий, обеспечивающих достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования.*

Организационно-педагогические основы обеспечивают связь образовательной системы с социальным окружением, упорядочивают систему управления в организационном плане (кадры, финансы, материально-техническая база и т. д.), создают условия для реализации педагогической управленческой деятельности, научного обоснования содержания обучения, оптимального соотношения содержания, форм и методов, теоретического и практического, учета индивидуальных потребностей и запросов студентов. Поэтому направленность исследования на повышение эффективности и устойчивости функционирования системы профессионально-педагогического образования определяется посредством научного обоснования понятия «организационно-педагогические основы», его истолкования, а также изучения данного явления применительно к системе подготовки педагогов профессионального обучения в зависимости от уровня развития экономической, политической и культурной сфер общества.

В ходе исследования используется устоявшийся общепедагогический понятийно-терминологический аппарат, а также понятия «профессионально-педагогическое образование», «инженерно-педагогическое образование», «инженер-педагог», «педагог профессионального обучения».

Система профессионально-педагогического образования, входящая в систему образования России, призвана готовить кадры преимущественно для учреждений начального профессионального образования. Исторически термин «профессионально-педагогическое образование» возник на основе понятия «инженерно-педагогическое образование» и развивает его.

Эволюция понятия «инженер-педагог» начинается с конца 20-х гг. XX столетия [308]. Оно связывается с началом подготовки профессионально-педагогических работников в вузах на специальных

факультетах. Далее наполнение данного понятия обуславливается развитием системы инженерно-педагогического образования и потребностью образовательной практики (прежде всего системы начального профессионального образования) в данных специалистах.

Сочетание «инженер-педагог» не следует понимать как инженер плюс педагог. Как показал семантический анализ понятия «инженер-педагог», впервые проведенный Э. Ф. Зеером [122], сочетание этих слов приводит к образованию нового понятия.

В «Большом толковом словаре русского языка», являющемся наиболее полным толково-историческим словарем, дано следующее определение: «инженер – специалист с высшим техническим образованием» [57, с. 393]. Данное определение, а также анализ словарных статей позволяют считать, что наименование «инженер» употребляется в случаях, когда для выполнения профессиональных функций работнику требуется высшее техническое образование. Однако вследствие того, что такого обобщенного наименования недостаточно для установления сферы деятельности работника [211], всегда необходимо давать соответствующие дополнения: инженер-строитель, инженер-конструктор, инженер-экономист, инженер-технолог, инженер-электрик и т. д.

Семантика второго компонента сложного слова «инженер-педагог» раскрывается следующим определением: «педагог – лицо, имеющее специальную подготовку и занимающееся преподавательской и воспитательной работой» [57, с. 789]. Приведенный смысл слова «педагог» шире смысла слов «преподаватель» («тот, кто занимается преподаванием чего-либо» [57, с. 965]) и «учитель» («тот, кто преподает какой-либо учебный предмет в школе» [57, с. 1411]).

Понятие «инженер-педагог» образовано соединением двух основ в одно слово. Такой прием (словосложение) как один из способов образования новых слов является продуктивным типом словообразования в современном русском языке. Слово «инженер-педагог» относится к типу сложения с сочинительным отношением основ, при котором обе части, составляющие слово, обозначают единое понятие, совмещающее в себе признаки понятий, названных двумя основами существительных [355].

Таким образом, в 1970–90-е гг. понятие «инженер-педагог» использовалось для обозначения и характеристики специалиста, осуществляющего педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке лиц, обучающихся по одной из отраслей производства в системе профтехобразования, и квалифицированных рабочих на производстве.

В данной трактовке инженера-педагога как специалиста отличает широкий педагогический профиль, включающий функции мастера производственного обучения, преподавателя специальных и общетехнических дисциплин, а также возможности совмещения этих функций. А инженерно-педагогическая деятельность носит интегративный характер, социально направлена на профессиональную подготовку квалифицированных рабочих, включает в себя педагогический, инженерно-технический и производственно-технологический («рабочий») компоненты.

Подготовка к такой деятельности осуществлялась в системе инженерно-педагогического образования, которая создавала условия для осуществления *процесса* целенаправленного, планомерного и организованного профессионального становления и развития личности путем получения-передачи знаний, навыков и умений по инженерно-педагогическим специальностям и специализациям (определение инженерно-педагогического образования как процесса).

Наряду с обозначением образовательной системы термин «инженерно-педагогическое образование» применялся для обозначения усвоенной человеком *совокупности* специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих личности, получившей это образование, успешно работать в системе начального профессионального образования по определенной отрасли производства [124] (определение инженерно-педагогического образования как результата).

Двойное толкование понятия «инженерно-педагогическое образование» (как процесса и результата) согласуется с определениями понятия «образование», представленными С. Я. Батышевым [289] и отраженными в словарях [57, 58, 248].

Инженерно-педагогическое образование также может быть определено на содержательном и институциональном уровнях: во-первых,

как совокупность профессионально-образовательных программ и государственных стандартов среднего и высшего специализированного профессионального образования; во-вторых, как сеть реализующих их средних и высших учебных заведений различных организационно-правовых форм, типов и видов (индустриально-педагогические техникумы и колледжи, инженерно-педагогические высшие учебные заведения, инженерно-педагогические факультеты и кафедры в технических и сельскохозяйственных вузах).

Специализированный характер профессионально-образовательных программ и государственных стандартов в инженерно-педагогическом образовании определяется необходимостью включения в них компонентов, присущих инженерно-технической, психолого-педагогической и производственной (по рабочей профессии) подготовке. Данная необходимость обусловлена потребностью в специалистах для ведения педагогической, инженерно-педагогической, инженерно-технической, производственной и административной деятельности в системе технических учебных заведений начального и среднего профессионального образования, в отделах технического обучения и структурных подразделениях предприятий и организаций, в отраслевых учебно-курсовых комбинатах.

В основном инженерно-педагогическое образование ориентировано на различающуюся по направлениям и уровням профессионально-техническую сферу начального профессионального образования. При этом последняя специализирована также по отраслям производства: строительство, автоматизация и управление, телекоммуникация, металлургия, горное дело, электроника и микроэлектроника, химическая технология, тепло- и электроэнергетика, электротехника, электромеханика и электротехнология, эксплуатация транспортных средств, сельскохозяйственное производство, лесное дело, технология продуктов питания и др.

Понятие «инженерно-педагогическое образование» в настоящее время перекрывается и поглощается более широким понятием «профессионально-педагогическое образование», которое введено в научный оборот Г. М. Романцевым в начале 1990-х гг. Его появление связано с новыми потребностями систем начального и среднего профес-

сионального образования, рынка труда, с появлением новых профессий. При этом, по мнению А. М. Новикова, заметными стали процессы расширения профессионального обучения на непроизводственную (нетехническую) сферу с реальным превращением начального профессионального образования из традиционного профессионально-технического образования в современное профессиональное [233, 237]. Новое понятие детерминирует расширение содержательного поля педагогической деятельности.

В рамках профессионально-педагогического образования наряду со сложившимся инженерно-педагогическим образованием реализуются программы подготовки специалистов для «нетехнических» учебных заведений всех уровней и типов, например библиотечных, культурно-просветительских, медицинских и т. п.

Содержанием педагогической деятельности специалиста, подготовленного в системе профессионально-педагогического образования, является профессия как относительно постоянный вид трудовой деятельности, характеризуемый, в частности, специальными знаниями и умениями, а также способами и характером взаимодействия человека с теми или иными технологиями. Очевидно, что для успешности такой трудовой деятельности человеку требуется получить определенную подготовку, осуществляемую профессионально-педагогическими работниками. Данные обстоятельства обуславливают интегративность деятельности специалистов профессионального обучения, учитывающую взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических. Кроме того, производственно-технологическая компонента такой деятельности определяет еще одну специфическую особенность подготовки педагога профессионального обучения – обязательное получение рабочей профессии.

Важным результатом процесса подготовки специалиста в системе профессионально-педагогического образования является не только сформированная система знаний, умений и обобщенных способов выполнения профессиональных функций, но и, прежде всего, профессионально ориентированная личность, способная к самореализации.

Таким образом, профессионально-педагогическое образование, с одной стороны, это *процесс* формирования специалистов, обеспечивающих подготовку человека к деятельности по конкретной профессии. С другой стороны, как самостоятельная система профессиональных знаний, навыков, умений и опыта – это *результат*.

В связи с этим важно отметить отличие понятий «профессионально-педагогическое образование» и «педагогическое образование». Профессионально-педагогическое образование обеспечивает реализацию образовательных программ при обучении профессиям в учреждениях профессионального образования, а педагогическое – общеобразовательных, в основном предметных программ общего среднего образования. Поэтому обсуждаемые понятия по отношению друг к другу следует считать независимыми.

Такой вывод подтверждают результаты сопоставления этих видов подготовки между собой и с инженерно-техническим образованием (табл. 1.1) [289].

Таким образом, понятие «профессионально-педагогическое образование» имеет следующее содержание: это *процесс* формирования личности, способной к эффективному осуществлению подготовки человека к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности.

При другом понимании термина «профессионально-педагогическое образование», как *результата*, он обозначает усвоенную человеком совокупность специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих ему успешно работать в сфере профессионального образования.

В педагогической науке и образовательной практике России понятие «профессионально-педагогическое образование» стало использоваться с 1992 г. Однако в настоящей работе этот термин употребляется нами при изложении результатов исследования процессов становления и развития данного вида образования и в более ранние периоды времени. При этом инженерно-педагогическое образование, являющееся прототипом профессионально-педагогического, понимается как его часть и проявление.

Таблица 1.1

Отличия видов высшего профессионального образования

Особенности образования	Вид профессионального образования		
	Педагогическое	Профессионально-педагогическое	Инженерно-техническое
Ориентация подготовки специалистов	На общеобразовательный предмет (предметы)	На группу рабочих профессий, на профессионально-квалификационные требования к рабочим	На продукты и процессы производства товаров и услуг
Особенности технологической подготовки студентов к будущей деятельности специалиста	Изучение частных методик, рецептурное овладение методикой обучения	Освоение приемов проектирования и реализации собственных методик подготовки рабочих по спектру профессий и обязательное получение квалификации по рабочей профессии	Общепромышленные и конкретные технологии
Реализация профессиональной направленности образовательного процесса	Предметно-педагогическая направленность, проявляющаяся в частных методиках и в процессе педагогической практики	Профессионально-педагогическая направленность на глубокую интеграцию дисциплин психолого-педагогического и инженерно-технического компонентов образования	Ориентация всех учебных предметов на процессы и оборудование промышленного производства
Особенности профессиональной деятельности выпускников	Репродуктивная педагогическая деятельность с минимальным варьированием содержания предмета и методики обучения	Педагогико-проектировочная деятельность, связанная с учетом специфики и перспектив развития предприятий региона; реализация собственных образовательных технологий, сочетание производственного обучения с производительным трудом	Конструирование, эксплуатация оборудования, проектирование предприятий и технологий, внедрение технологий

Употребляемый в работе термин «педагог профессионального обучения» обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений начального профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др.

В научной литературе, касающейся проблем педагогического образования в части подготовки школьного учителя, также применяется термин «профессионально-педагогическая деятельность» [56, 251, 266, 278, 290]. По определению В. А. Сластенина, данная деятельность осуществляется как вид социальной деятельности, создающей условия для развития личности и обеспечивающей усвоение подрастающим поколением культуры и опыта человечества, готовность личности к выполнению определенных социальных ролей в определенном обществе [266]. Более конкретное наполнение данного понятия дано З. М. Большаковой: профессионально-педагогическая деятельность – это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям посредством образования и создание условий для их развития [56].

Данные определения выделяют педагогическую деятельность как профессиональную, сосуществующую в обществе наравне с другими видами деятельности: профессиональной юридической, профессиональной медицинской, профессиональной экономической и др. Для осуществления перечисленных видов деятельности необходимо получение соответствующего профессионального образования, например юридического, медицинского, экономического и др. Аналогично образование, направленное на подготовку учителя и реализуемое в педагогических вузах, как правило, называют педагогическим. Однако, в отличие от данной логики, для передачи этого смысла употребляют также термин «профессионально-педагогическое образование» (профессиональное педагогическое). Он совпадает с названием исследуемого нами самостоятельного вида образования – профессионально-

педагогического, в рамках которого осуществляется подготовка педагогов профессионального обучения, что приводит к недопустимому смешению двух совершенно разных по смыслу понятий.

Проведенное рассмотрение систем педагогического и профессионально-педагогического образования с позиции общественного предназначения их выпускников для реализации соответствующей профессиональной деятельности позволяет еще раз подчеркнуть отличие данных образовательных систем, заключающееся в следующем.

Система педагогического образования (в понимании В. А. Слассенина – профессионального педагогического или профессионально-педагогического) направлена на подготовку учителей для профессиональной педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам в системе общего среднего образования (предметная область – общеобразовательные дисциплины).

Система профессионально-педагогического образования готовит педагогов профессионального обучения для профессиональной профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно в системе начального профессионального образования (предметная область – профессия).

С целью обеспечения четкости изложения и во избежание вынужденной тавтологии мы в данной работе придерживаемся следующего понимания:

- система педагогического образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам;
- система профессионально-педагогического образования направлена на подготовку педагогов профессионального обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии.

Анализ профессионально-педагогического образования в быстро меняющихся социальных условиях предусматривает рассмотрение динамики его функций по отношению к человеку и обществу в целом и уточнение их.

Целесообразно такой анализ осуществлять, сопоставляя функции профессионально-педагогического образования с функциями образова-

ния в целом. Это объясняется, во-первых, значимостью последних для определения путей развития профессионально-педагогического образования и, во-вторых, проявлением в них активных связей системы образования с другими социальными системами, позволяющими определить координаты и роль образования в общественной структуре.

В качестве одного из методологических положений для изучения функций образования выделяется положение об обусловленности содержания функций поставленной целью (Е. П. Белозерцев, В. М. Димов, В. А. Копылов, В. Д. Попов). Действительно, достижение поставленной цели составляет сущность и основное назначение функций любой системы. Следовательно, в функциях образования отражена целеполагающая часть его деятельности, детерминированная социально-экономическими потребностями общества. Поэтому такие функции можно рассматривать как основные направления деятельности образовательной системы по реализации наиболее существенных общественных целей.

Принимая, что деятельность современной системы профессионально-педагогического образования необходимо направить на удовлетворение потребностей экономики, общества и личности, можно ее функции обозначить как связанные с целями, детерминированными данными потребностями. Такой подход позволяет принимать во внимание известные функции образования, достаточно разнообразно и разнородно определенные ранее в педагогических, социологических и экономических исследованиях.

Профессионально-педагогическое образование может выполнять экономическую и социальную функции. Первая из них определяется участием образования в воспроизводстве рабочих кадров посредством формирования профессионального потенциала членов общества, вторая направлена на формирование всесторонне развитой личности [280]. В других исследованиях эти функции описываются следующим образом:

- экономическая – участие в воспроизводстве рабочей силы путем формирования профессионализма членов общества;

- социально-экономическая – подготовка работников общественного производства с учетом технологического содержания труда и его общественно-политических условий;

- социальная – формирование всесторонне развитой личности [340].

Возможны варианты определения и дополнительных функций, присущих профессионально-педагогическому образованию. Так, к экономической и социальной функциям В. Д. Попов добавляет идеологическую [276]. В. М. Димов включает в этот перечень функции накопления интеллектуального потенциала, передачи культурного наследия молодому поколению и коммунистического воспитания [102].

Определяя в качестве основных и непосредственных функций образования обучение и воспитание, В. А. Копылов дает их более широкую трактовку, выделяя функции обучения, воспитания, народнохозяйственную, политическую, духовную и социальную [158].

В данной работе мы ориентировались на подход, учитывающий подразделение функций образования на экономическую и социальную с более дробным делением их на составляющие.

Другим представляющим интерес методологическим подходом характеризуется позиция Л. Н. Когана, которым выделены следующие функции образования: трансляция знаний и социального опыта от поколения к поколению; обеспечение адаптации человека в той или иной социальной системе; человекотворчество, воспитание, гуманизм – социализация и развитие личности; ценностная ориентация личности в разноплановой культуре; идеологизация, обеспечивающая усвоение личностью идеологии того или иного класса [149]. Такое представление функций профессионально-педагогического образования возможно при необходимости более дифференцированного анализа, например при описании педагогической деятельности как профессии. Хотя, на наш взгляд, данное представление является неравномерным по емкости и не сгруппированным по направлениям действий.

Развитие представлений о сущности функций профессионально-педагогического образования возможно с учетом мнения Ф. Р. Филиппова, выделяющего из них подготовку молодежи к труду, взаимо-

действие системы образования с социальной структурой общества, взаимодействие системы образования с социалистической общенародной демократией, взаимодействие системы образования с духовной жизнью общества, всестороннее развитие личности [366]. Такой подход интересен тем, что расширяет рассмотрение функций в части взаимодействия системы образования с социальной структурой, общенародной демократией и духовной жизнью общества, позволяет более четко определить роль и значение функций образования в социально-экономической жизни общества. Хотя очевидно, что функция взаимодействия системы образования с социалистической общенародной демократией сегодня не актуальна.

Более близким к нашим представлениям является подход, связывающий предназначение системы профессионально-педагогического образования с удовлетворением потребностей экономической, политической и культурной сфер общества, представляющих в процессе взаимодействия общество как целостность. По мнению Е. П. Белозерцева и А. В. Кооп, с этих позиций правомерно выделение профессионально-экономической, социально-политической и культурно-гуманистической функций образования [38, 156].

При этом профессионально-экономическая функция образования обусловлена прежде всего взаимодействием с производительными силами общества. Социальная и политическая сферы жизнедеятельности общества определяют социально-политическую функцию. Развитие духовной культуры общества и формирование в нем личности отражает культурно-гуманистическая функция. Включенный в данный контекст гуманистический аспект образования предполагает необходимость общения и сотрудничества членов общества как основы для взаимопонимания между людьми различных взглядов, национальностей и вероисповеданий. Данный подход используется в нашей работе при анализе функций профессионально-педагогического образования.

Развивая отмеченные представления о функциях профессионально-педагогического образования, необходимо учитывать, что данный вид образования как социальный институт выполняет также следующие обобщенные, универсальные функции:

- обеспечивает устойчивость социальных отношений в сфере профессионального образования и в других сферах общественных отношений;

- сохраняет «чистоту» социальных общностей в рамках данного вида образования независимо от постоянной смены их членов;

- усиливает социальные связи и внутригрупповую сплоченность среди учащихся и педагогического персонала;

- осуществляет контроль за отклоняющимся от установленных норм и образцов поведением;

- поощряет желательное с точки зрения общества поведение социальных групп в сфере обучения и воспитания и их взаимодействие в рамках гуманизации образовательного процесса, осуществления демократических инноваций, педагогики сотрудничества и др. [119, с. 28–30].

Названные функции профессионально-педагогического образования имеют общий, не конкретизированный по отношению к отдельным сферам общественной жизни характер. Между тем выше показано, что рассматриваемая система профессионально-педагогического образования выполняет в обществе ряд вполне определенных экономических, социальных, культурных функций.

К экономической функции относится в первую очередь насыщение профессиональной структуры общества и подготовка профессионально-педагогического персонала соответствующей квалификации. Профессионально-педагогическое образование воздействует на экономику опосредованно через подготовку педагогов профессионального обучения, от уровня и качества деятельности которых в значительной мере зависит кадровый состав работников производства, реализующих преимущественно функции рабочих профессий и определяющих эффективность производства.

Социальными функциями профессионально-педагогического образования являются воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов. Прямо и непосредственно воспроизводятся слои профессионально-педагогических работников, косвенно, опосредованно (через начальное и среднее профессиональное образование) – различные слои, группы, отряды рабочих.

Профессионально-педагогическое образование способствует сохранению в обществе социальной мобильности (хотя, разумеется, она детерминируется и целым рядом других факторов), которая охватывает как педагогических работников, так и лиц, занятых в рабочих профессиях. Последнее особенно важно в связи с возрастанием общественной потребности в высококвалифицированных рабочих, а это значит, что традиционно понимаемого начального профессионального образования становится явно недостаточно.

Профессионально-педагогическое образование объективно способствует (через подготовку педагогических кадров) росту потребности будущих рабочих в знаниях, в совершенствовании собственного образовательного уровня и преодолению таким образом тупикового характера начального профессионального образования.

С этим связана и культурная функция профессионально-педагогического образования. Его получение стимулирует процессы пробуждения и реализации потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры. Данное образование (как и все другие виды профессионального образования) преследует в качестве одной из своих важнейших целей создание условий для формирования и развития творческой деятельности, совершенствования культурного уровня будущих педагогов профессионального обучения. В этом смысле культурная функция профессионально-педагогического образования состоит в воспроизводстве и развитии материальной и духовной культуры определенных слоев и групп как учащейся, так и работающей молодежи.

Выделение этой функции подчеркивает ошибочность восприятия профессионально-педагогического образования как инструмента для удовлетворения лишь общественных потребностей.

С точки зрения современных представлений о гуманизации образовательной сферы профессионально-педагогическому образованию необходимо ориентироваться не только на потребности государства и общества, хотя очевидно, что оно должно удовлетворять и их (социальная ориентация профессионально-педагогического образования). В связи с этим представляется, что качественно реализовать такую потребность профессионально-педагогическое образование сумеет,

если станет средством удовлетворения потребностей своих субъектов (педагогов, студентов) в развитии, самореализации, самоактуализации (личностная ориентация профессионально-педагогического образования). Только в этом случае они будут способны реализовать весь свой потенциал для работы в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования, выпускники которых смогут быстро овладевать современными технологиями и развивать их дальше. Следовательно, в стратегическом плане, согласно идее В. И. Загвязинского о социально-личностной ориентации образования и всех образовательных программ и проектов [117], профессионально-педагогическому образованию необходимо развиваться и приобретать одновременно качества социальной и личностной ориентации.

Для профессионально-педагогического образования такое развитие связей и отношений между ним, обществом, государством, производством и человеком имеет особое значение. Именно оно в первую очередь направлено на становление личности будущего педагога, осуществляющего свои основные функции в системе профессионального образования. Поэтому эффективность и качество профессионального обучения и, как следствие, производства и функционирования общества находятся в зависимости (как в прямой, так и в косвенной) от личности профессионально-педагогических работников, осуществляющих учебно-воспитательный процесс, от эффективности и качества их деятельности.

Таким образом, при разработке теоретических основ развития профессионально-педагогического образования важно принимать во внимание то, что оно призвано выполнять в обществе экономическую, социальную и культурную функции.

Определение стратегии развития профессионально-педагогического образования в современных условиях связано с вычленением проблемы организационно-педагогических основ его развития, ее научным осмыслением, что обуславливает необходимость разработки адекватной методологии исследования.

1.2. Методология исследования и разработки организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования

Сложность задач разработки и изучения организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования определяет необходимость ориентации на соответствующие проблеме методологические положения. Отработанность и четкость методологических принципов и методологического аппарата позволят получить более обоснованные, системные и конкретные педагогические и методические рекомендации, создадут надежную базу для исследования столь сложной и многоаспектной проблемы.

При решении данной проблемы предметом научного исследования являются как глубинные, не выраженные явно, трудноуловимые процессы, так и многообразные и сложные комплексы. Поэтому представляется целесообразным применять в качестве общего ориентира, идеологии и метода осуществляемого научного поиска многоуровневую методологию. Такая методология в педагогической науке разработана и успешно применяется А. П. Беляевой, В. Е. Гмурманом, М. А. Даниловым, В. И. Загвязинским, В. В. Краевским, М. Н. Скаткиным и др. [97, 115, 116, 163, 212–216, 281, 319]. В настоящее время накопился значительный опыт ее реализации. Применительно к нашим задачам рассмотрена методология, включающая пять уровней:

1. Система философских знаний.
2. Общенаучные принципы и процедуры исследования.
3. Общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности.
4. Положения отдельных дисциплин педагогики.
5. Идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к профессионально-педагогическому образованию.

Ключевое место в качестве методологической базы занимает *система философских знаний*, позволяющих определить общую стратегию исследования, осуществить выбор средств научного познания [157]. В качестве логико-методологических принципов получения новых сведений и их интерпретации в работе приняты законы

диалектики, философские принципы и положения гносеологии. Их роль в исследовании проблем профессионально-педагогического образования проявляется в том, что они:

- обуславливают направленность, руководящие (нормативно-регулятивные) идеи исследования и его наиболее общие принципы: объективности, детерминированности явлений, рассмотрения их в развитии и взаимодействии;
- выступают в качестве категориальной структуры мышления, ориентируют относительно общей природы объекта исследования;
- являются определяющими при объяснении сущности педагогических явлений и процессов, иногда и сами выступают в роли предмета анализа (например, закон перехода количественных изменений в качественные; категории «непрерывность», «дискретность», «качество», «количество» и т. д.).

Следовательно, философские знания ведут к раскрытию диалектики профессионально-педагогической образовательной системы или образовательного процесса в ней, вскрытию и разрешению противоречий, свойственных изучаемому предмету, выявлению его количественной определенности, взаимосвязи количественных и качественных изменений и к изучению перехода к более высоким стадиям развития с сохранением всего положительного, приобретенного ранее.

Из всеобщего метода научного познания, каким является диалектика, вытекают принципы объективности, детерминизма, развития и взаимодействия, учитывать которые при разработке и исследовании организационно-педагогических основ развития образовательной системы (профессионально-педагогического образования) представляется важным.

Так, в основу *принципа объективности* заложено положение о том, что знание считается объективным, если оно верно или приблизительно верно отражает объективную действительность. Такое содержание принципа неразрывно связано с диалектико-материалистической интерпретацией процесса познания, согласно которому под истиной понимаются знания, не зависящие от воли или желания ее познающего. Но исследователь, познавая объективные свойства, связи и отношения профессионально-педагогического образования, всегда пытается объяснить познанные факты, сформулировать свое соб-

ственное отношение к ним и сделать определенные выводы. Объективность такого отражения действительности определяется подготовленностью исследователя.

Следовательно, такие субъективные моменты будут совпадать с познаваемым объективным содержанием педагогической действительности только в случае соответствующей теоретической подготовки персонала, управляющего развитием образовательных систем разного уровня: кафедры, факультета, колледжа, института и т. д.

Важность соблюдения этого принципа в исследованиях и практике управления развитием профессионально-педагогического образования обусловлена включенностью в данные процессы субъективных факторов, связанных с применением экспертных оценок, выбором системы оценочных показателей и т. п. Поэтому необходимо стремиться к элиминированию действия субъективных факторов, поиску методик и приемов оценки качества явлений и процессов, обеспечивающих наибольшую точность и объективность.

В исследовании проблем профессионально-педагогического образования как системы в данном аспекте необходимо предусмотреть несколько моментов:

- выделение существенных свойств, определяющих качественное своеобразие профессионально-педагогического образования и его способность удовлетворять потребности субъектов образовательной системы, и отсеивание несущественных, обусловленных преходящими факторами и являющихся второстепенными с позиции приоритетности развития и управления;

- обязательный совместный учет количественных характеристик выраженности отдельных свойств системы профессионально-педагогического образования и их качественной определенности как некоторой целостности;

- первоочередное применение объективных критериев успешности осуществляемого развития образовательной системы и использование диагностических показателей, являющихся объективными по своему происхождению или доказавших на практике свою информативность и релевантность.

Принцип развития определяет процессы изменения систем, их переход из одного состояния в другое. Он объясняет механизм пере-

хода профессионально-педагогического образования из старого качественного состояния в новое в направлении как улучшения, так и ухудшения.

Этот принцип определяет универсальную последовательность стадий, присущую любому процессу изменения качества: возникновение, становление, изменение и развитие. Это особенно важно при рассмотрении профессионально-педагогического образования, которое в изменяющихся внешних условиях подвержено моральному старению, при этом его качество необходимо рассматривать в контексте оправданных затрат и использования всех видов ресурсов.

В случае программно-целевого управления образовательными системами, предполагающего ориентацию на достижение определенной цели в виде нового качества процесса или результата, принцип развития предусматривает непрерывный мониторинг качества. Его осуществление предполагает разработку эффективных методик и процедур измерения и оценки, которые позволяют рассмотреть профессионально-педагогическое образование в виде ряда последовательных качественных и количественных изменений.

Важным для проводимого исследования представляется *принцип детерминизма*, утверждающий обязательную причинную обусловленность всех явлений в образовательной системе, закономерность многообразия связей и отношений между ними. В этом принципе не только заключено объективное обоснование возможности вскрытия любого фактора, определяющего развитие системы профессионально-педагогического образования, но и в определенной мере намечается методологическая основа для осуществления этой возможности. В данной образовательной системе каждое педагогическое явление возникает как результат действия других конкретных явлений, как следствие каких-то причин. Поэтому причинно-следственная связь в образовательных процессах является связью необходимой. Следует отметить, что эмпирический характер научных основ профессионально-педагогического образования во многом обусловлен отсутствием его анализа с позиций принципа детерминизма.

Особенность использования принципа детерминизма в процессах развития профессионально-педагогического образования состоит в том, что достаточно часто рассматриваемые связи носят вероятно-

стный, нечеткий характер. Поэтому исследователю и практику важно знать, что наличие причинно-следственных связей включает в себе, при относительно постоянных условиях, обязательную воспроизводимость не всех, а только наиболее качественных признаков образовательной системы, и уметь вычленять такие признаки.

Любой процесс или явление в образовательных системах, независимо от условий протекания и развития, обязательно представляет собой взаимодействие, что отражено в *принципе взаимодействия*. Даже в случае отдельно рассматриваемого педагогического объекта, каким является профессионально-педагогическое образование, необходимую предпосылку его развития составляют взаимодействие внутренних элементов между собой и взаимодействие всего объекта с окружающей средой. Можно утверждать, что взаимодействие – это способ связи элементов любой структуры, каждого образовательного компонента, явления и процесса. Такая существенная черта образовательной системы является предпосылкой ее устойчивости и изменений [16, 136].

Относительно процессов развития системы профессионально-педагогического образования данный принцип предполагает выделение сложных механизмов взаимодействия внутренних факторов системы между собой и с внешними факторами, а в общем случае определяет логику данных процессов.

Рассмотренные принципы научного познания являются основой теоретико-методологической базы нашего исследования. Их применение обеспечивает переход научных представлений о профессионально-педагогическом образовании с эмпирического уровня на современный теоретический.

Второй уровень методологии профессионально-педагогического образования – уровень общенаучных принципов и процедур исследования. Выделение этого уровня продиктовано сущностью предмета педагогики и предмета данного исследования, который, по мнению В. И. Загвязинского, углубляется, так как изучаемыми становятся все более глубинные образовательные процессы, направленные на преобразование внутреннего мира человека [115]. Это требует максимально полного учета многообразия факторов воспитания и обучения, опоры на скрытые закономерности и

механизмы этих процессов, что становится возможным только на основе использования всего комплекса наук о человеке.

Соглашаясь с этим, можно полагать, что для объективного изучения профессионально-педагогического образования, его сущности, генезиса, строения, закономерностей проектирования, управления функционированием и развитием необходим полинаучный подход, привлечение идей, понятий, законов (закономерностей) и принципов из других наук, предметом которых является человек, его деятельность, социальные системы.

Однако при этом надо учитывать, что науки о человеке, давая сведения для объяснения многообразных педагогических явлений, не позволяют получить обобщающие педагогические выводы. Такая система знаний выводится только из педагогики как научной дисциплины.

Функционирование и развитие профессионально-педагогического образования направлено на достижение социально заданных и педагогически интерпретированных целей. Эффективное их достижение становится реальным только при обязательном учете *психологических закономерностей* всех видов деятельности: общения, учения, обучения. В этом смысле важное методологическое значение имеют положения о единстве обучения и психического развития личности и ведущей роли обучения при этом, сформулированное Л. С. Выготским, а также базирующиеся на нем дальнейшие разработки Б. Г. Ананьева, В. В. Давыдова, С. Л. Рубинштейна и др. [309].

Особенность рассмотрения проблемы изучения организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования с позиции *кибернетики и теории управления* состоит в том, что развитие любых процессов обязательно предполагает управление ими [142]. При этом управление рассматривается как информационный, формализованный процесс, как система, обязательно предполагающая входные и выходные переменные, измерение и оценку отклонения фактического состояния объекта от желаемого и имеющая управляющую и управляемую подсистемы, прямую и обратную связь, критерии эффективности. С учетом особенностей проблемы нами для ее исследования выделены следующие положения кибернетики и теории управления:

- идея о существовании пространства состояний управляемых переменных во временном континууме, позволяющая любой из объектов в системе (содержание подготовки, качество профессорско-преподавательского состава, методического обеспечения, студентов и т. п.) рассматривать в динамике, в постоянном изменении. При этом последовательный переход из одного состояния в другое означает движение системы профессионально-педагогического образования в некотором направлении, и существуют упорядоченные процедуры, объясняющие ее переход из текущего состояния в будущее (применительно к образовательной системе данная идея использована Н. Н. Булыньским [61]);

- идея о ведущей роли целеполагания в осуществлении управления процессами и явлениями [207, с. 188], об объективно-субъективной природе цели в управлении социальными системами и о многоуровневом и системном представлении цели;

- кибернетический закон необходимого разнообразия, утверждающий, что разнообразию управляемой системы должно соответствовать разнообразие управляющей системы [390];

- принцип синергизма, предполагающий процессы самоорганизации, саморазвития и активности управляемых систем. Он раскрывает сущность жизнедеятельности открытых систем (вуз, факультет, кафедра, личность), заключающуюся в их активном взаимодействии с внешней средой, с системами более высокого порядка и в самоорганизации и развитии за счет этого [299, 390]. В практике профессионально-педагогического образования этот принцип подразумевает учет факторов автономности управляемых объектов, многообразия труднофиксируемых факторов в виде собственных потребностей, целей и интересов субъектов образовательной системы;

- принцип эффективности управления, предусматривающий достижение конечной цели оптимальным путем с наименьшими затратами труда, времени, финансовых ресурсов и психических сил.

Для понимания механизмов развития профессионально-педагогического образования важное методологическое значение имеют основные законы, принципы и идеи *теории систем*, в частности *теория*

преимущественности в развитии систем, концепция системного подхода и анализа.

Часть системологии, обращенная к раскрытию действия совокупности законов наследования и обновления в развитии систем и называемая системогенетикой, является синтезом генетических концепций и теорий в биологии, психологии, социологии, образовании [331], технике, экономике и т. д. [90]. В исследовании проблем профессионально-педагогического образования методологическое значение имеют следующие законы системогенетики:

- закон дуальности организации и управления, ориентирующий на выделение взаимосвязанных наследственных механизмов в эволюции систем, один из которых определяет устойчивость системы, накопление в ней прошлого, а второй – изменчивость, накопление будущего. Первый передает во времени структурную информацию, второй – информацию о границах и параметрах возможных изменений. В практике профессионально-педагогического образования данный закон ориентирует на необходимость управления и функционированием, и развитием системы, на рациональное сочетание опыта, вытекающего из логико-генетического анализа, с инновационной деятельностью;

- принцип актуализации функций, выражающий важнейшую сторону всякой организации – «...приобретение свойствами элементов функционального (целесообразного) характера относительно системы, в которую они входят, что является основой ее развития и сохранения...» [317, с. 137]. Из этого принципа вытекает положение, особенно важное для создания организационной основы развития профессионально-педагогического образования в изменяющихся социально-экономических условиях. Его суть заключается в объяснении необходимости роста количества функциональных подсистем в системе при той же управленческой структуре или при незначительном ее изменении с целью ускорения адаптационных процессов.

Системный подход представляет собой совокупность методологических принципов и понятий и обеспечивает интеграцию знаний, при которой специальные науки сохраняют свою самостоятельность и специфичность, а их фактические данные и теория объединяются вокруг общего основания – системных методов исследования [134].

Необходимость и высокая педагогическая эффективность использования системного подхода в исследовании проблем профессионально-педагогического образования связана с отнесением образовательных систем к социальным системам.

Нужно отметить, что сложные или большие системы, к которым относится и профессионально-педагогическое образование, не могут быть описаны строго математически. Это связано с тем, что, представляя происходящий в такой системе процесс как функцию многих переменных, необходимо вводить большое число ограничений на эти переменные, назначение которых – оптимизировать данный процесс или систему. Вводимые же ограничения вызывают искажение реальной картины взаимодействия всех составляющих образовательной системы, ее связей и иерархической структуры.

Анализ и выбор рациональных структур таких систем удастся осуществить с помощью системного подхода. Его применение эффективно для проблем, которые не имеют решения обычными математическими методами из-за отсутствия возможности точного определения величин, подлежащих оптимизации и экстремализации в математическом смысле. В этих условиях предназначением системного подхода является определение границы возможных решений (поля решений) или набора альтернатив. Тем самым системный подход позволяет осуществить выбор наиболее рациональных структур построения образовательного процесса.

В плане исследования профессионально-педагогического образования важными представляются следующие возможности системного подхода, раскрытые В. Г. Афанасьевым, В. И. Блаубергом, М. С. Каганом, Г. Н. Сериковым, Э. Г. Юдиным и др. [14, 16, 53, 134, 314–316, 391, 394]:

- рассмотрение объекта изучения и управления – профессионально-педагогического образования – как определенной целостности, как системы;
- выявление в такой системе определенного множества составляющих ее элементов;
- установление способа связей между этими элементами (микроструктура);

- определение субординационных отношений элементов микроструктуры профессионально-педагогического образования;
- выявление внешних связей и зависимостей профессионально-педагогического образования (макроструктура);
- рассмотрение каждого компонента профессионально-педагогического образования как системы, а его самого – как подсистемы, принадлежащей системе более высокого уровня;
- признание принципиальной возможности последовательно разбивать свойства профессионально-педагогического образования до иерархических уровней, необходимых для более или менее точной оценки (декомпозиция признаков и свойств);
- познание профессионально-педагогического образования как целостности через оценку и анализ свойств элементов, его составляющих, и наоборот, оценка и анализ свойств элементов исходя из характеристики системы.

Таким образом, системный подход дает возможность проникнуть в механизм жизнедеятельности профессионально-педагогического образования как объекта исследования и управления, составить четкую картину взаимодействия и связей его составных частей, рассмотреть его как целостное явление.

Применительно к проблеме организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования системный подход необходимо согласованно применять с рассмотрением многообразных видов деятельности, осуществляемых субъектами образовательного процесса (системно-деятельностный подход). Это позволит целостно рассматривать данные виды деятельности, различающиеся по объектам, средствам и результатам, подразумевая реализацию ими одной и той же социальной функции (формирование и развитие целостной личности специалиста системы профессионального образования). В этом случае качество и эффективность деятельности всей системы профессионально-педагогического образования определяется успешностью выполнения каждого вида деятельности и отлаженностью работы всех звеньев.

Для исследования проблем профессионально-педагогического образования неопределимое значение имеют связанные с системным

подходом следующие общенаучные принципы: комплексного подхода, главного звена, единства анализа и синтеза. Они выделены и проанализированы Ю. А. Конаржевским при исследовании проблем управления школой [150–152].

При осуществлении управления развитием образовательной системы обязательным дополнением к принципу системного подхода является *принцип комплексного подхода*.

По мнению Ю. А. Конаржевского, это два самостоятельных принципа, применение которых позволяет глубоко и объективно проникать в сущность явления [150]. Поэтому применительно к развитию профессионально-педагогического образования принцип комплексного подхода предполагает следующее:

- субординацию и координацию целей развития профессионально-педагогического образования, в том числе обеспечение единства процессов функционирования и развития;
- осуществление разработки организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования с использованием средств и методов комплекса наук: теории управления, квалиметрии, психологии, социологии и т. д.;
- единство процессов обучения, воспитания и развития;
- учет влияния всех факторов, определяющих развитие системы профессионально-педагогического образования: на уровне личности – биологических, психологических, социальных; на уровне учебного заведения или всей системы профессионально-педагогического образования – социально-психологических, социологических, экономических, политических, юридических и т. п.;
- учет роли нравственных, ценностных, гуманистических и культурологических факторов, влияние которых на профессионально-педагогическое образование возрастает;
- полидисциплинарную компетентность субъектов управления развитием системы профессионально-педагогического образования, полноту и оптимальность содержания образовательных программ.

Профессионально-педагогическое образование представляет собой сложную многоуровневую динамическую систему, имеющую множество связей и зависимостей между составляющими его компо-

нентами [292]. Поэтому проанализировать и оценить все грани и связи, влияющие на его развитие, не представляется возможным в силу многогранности и сложности этого явления. Фиксирование же и оценивание всех фактов в процессах наблюдения ведет к большому количеству эмпирической информации, не поддающейся обработке и адекватной интерпретации. Упорядочить такую работу позволяет применение *принципа главного звена*, ориентирующего на оптимальность выбора оценочных показателей с позиции их весомости.

Кроме того, принцип главного звена применим и при выборе способа действия с учетом состава целей, факторов и условий, в которых развивается система профессионально-педагогического образования.

В проводимых нами исследованиях можно ориентироваться на следующие основные признаки главного звена, подтвержденные Ю. А. Конаржевским [150]:

- главным звеном является практически управляемый элемент системы профессионально-педагогического образования, доступный эффективно воздействию;
- задача, представляющая собой главное звено, в цепи всех других задач должна решаться первой, без ее решения другие задачи качественно невыполнимы;
- первоочередная задача, являющаяся главным звеном, всегда связана с другими задачами необходимыми, а не второстепенными связями;
- выполнение главной задачи должно возлагаться на исполнителей, обладающих соответствующим ее сложности потенциалом;
- главному звену сопутствуют условия, максимальное использование которых позволяет превратить возможность в действительность и привести к цели оптимальным путем.

В процессе функционирования и развития системы профессионально-педагогического образования по мере разрешения проблем и изменения внешних и внутренних условий главные звенья могут меняться.

Реализация рассмотренных общенаучных принципов и процедур в исследовании проблем подготовки педагогов профессионального обучения позволит снизить уровень эмпиризма ее научных основ.

Третий методологический уровень исследования проблем профессионально-педагогического образования включает идеи, теории, концепции и закономерности педагогики. Примем определение методологии педагогики, сформулированное М. А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества» [97, с. 32]. При этом предмет педагогики понимаем как целостный, целенаправленный педагогический процесс [213].

При исследовании проблем профессионально-педагогического образования и управления им к наиболее важным методологическим положениям относятся закономерности педагогического процесса, полный перечень которых приведен Ю. К. Бабанским [18, 265]. К основным из них отнесены следующие:

- закономерная обусловленность педагогического процесса потребностями и возрастающими возможностями общества в формировании всесторонней, гармонично развитой личности;
- обусловленность педагогического процесса сопутствующими ему условиями;
- взаимосвязь интересов обучения, воспитания и развития; процессов педагогического руководства и самостоятельной работы обучающихся;
- зависимость эффективности функционирования педагогического процесса от согласованности действий всех субъектов;
- зависимость достижения максимально возможных в конкретных условиях результатов педагогического процесса от использования знаний об его внешних и внутренних взаимосвязях;
- взаимосвязь всех компонентов образовательной системы.

Перечисленные закономерности касаются связей системы профессионально-педагогического образования с социальным окружением, управления педагогическим процессом в ней и поэтому являются частью организационно-педагогических основ ее функционирования и развития. С этих же позиций важной является сформулированная и обоснованная Ю. К. Бабанским теория оптимизации педагогического

процесса. Основанная на системном подходе и понимании педагогического процесса как целостности, она объединяет различные его стороны и звенья: обучение, воспитание, управление. Данная теория также ориентирует на получение максимального результата при минимальном расходе сил, времени, ресурсов путем обоснованного отбора содержания образования, средств, приемов, методов, форм и их оптимального сочетания.

Для решения проблем функционирования и развития профессионально-педагогического образования с методологической точки зрения интерес представляют также следующие закономерности общей теории педагогики, рассмотренные Б. И. Коротяевым [160]:

- единство и взаимообусловленность воспитания как явления и общественного, и педагогического;
- единство и взаимообусловленность формирования, развития, воспитания, обучения и образования;
- единство и взаимообусловленность воспитательно-формирующей и воспитательно-формируемой деятельности.

Применительно к нашим исследованиям важную методологическую роль выполняют следующие положения, вытекающие из *теории содержания образования* [190, 318, 342]:

- обязательное представление в содержании профессионально-педагогического образования основных элементов накопленной духовной и материальной культуры общества;
- отражение в содержании подготовки педагогов профессионального обучения единства общего политехнического и профессионального компонентов;
- ориентация содержания профессионально-педагогического образования на обучающихся конкретного возраста и его обусловленность уровнем развития общества и его потребностями;
- оптимальное сочетание между собой по объему и содержанию всех компонентов содержания профессионально-педагогического образования.

В последнее время принципиальное методологическое значение приобрела в педагогике *идея гуманизации образования*, в частности профессионального [93, 94, 104, 233, 234]. Для исследования и разви-

тия профессионально-педагогического образования представляют интерес следующие положения, отражающие эту идею:

- качество профессионально-педагогического образования, выраженное в высоком уровне подготовленности выпускников учебных заведений, может рассматриваться как объективная потребность общества и принимаемая личностью ценность;

- личность обучаемого в системе профессионально-педагогического образования является целью всей педагогической деятельности, мерой эффективности и качества такой деятельности;

- подготовленность (образованность) выпускаемых системой профессионально-педагогического образования специалистов соответствует самым высоким критериям и стандартам, если содержит, вместе с другими составляющими, знания, опыт многообразия проявления культуры человечества, ориентирующие личность на развитие ее нравственности и духовности.

В практике профессионально-педагогического образования идея гуманизации реализуется в личностно ориентированных технологиях обучения, технологиях управления учебной и педагогической деятельностью, позволяющих усилить человекотворческую компоненту подготовки специалистов.

Методологию исследования *четвертого уровня* при разработке научных основ развития профессионально-педагогического образования составляют методологические положения отдельных дисциплин педагогики: дидактики, теории воспитания, инженерной педагогики, профессиональной педагогики, школоведения и др. К особенно важным с методологических позиций относятся следующие положения и идеи дидактики:

- положение о ведущей роли управляющих систем (планов, программ, педагога) в учебном процессе [115];

- положение о единстве и взаимосвязи в подготовке педагогов профессионального обучения социально обусловленных деятельностей преподавания и учения;

- идея о целевом подходе в обучении [338];

- требование обязательного учета непрерывных изменений и развития составных частей профессионально-образовательного процесса

с целью обеспечения его требуемой эффективности (В. И. Загвязинский);

- требование преемственности и учета накопленного опыта и традиций практики профессионально-педагогического образования, достижений педагогической науки при организации процесса подготовки педагогов профессионального обучения и др.

Пятый уровень методологии составляют идеи, положения, закономерности, теории, относящиеся к исследованию непосредственно профессионально-педагогического образования (В. С. Безрукова, Н. С. Глуханюк, А. А. Жученко, Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, В. Н. Ларионов, Л. К. Малштейн, Ю. Н. Петров, Г. М. Романцев, М. П. Рудницкий, Л. З. Тенчурина, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров и др.).

Особое место среди них занимают:

- принцип взаимной обусловленности педагогического и производственного процессов;

- принцип взаимосвязи общенаучной и профессиональной подготовки специалистов;

- принцип интеграции психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонентов подготовки (профессионально-педагогическая направленность);

- принцип перспективно-опережающей подготовки обучающихся по отношению к развитию профессиональной школы (первое опережение) и по отношению к развитию соответствующей отрасли производства (второе опережение);

- положение о рациональном сочетании линейно-функциональных и программно-целевых структур управления;

- идея «составного» субъекта управления, предполагающая рациональное распределение обязанностей, реализуемых функций, соотношение централизации и децентрализации при соблюдении принципа функциональной коррекции;

- идея саморганизации развивающейся, адаптивной образовательной системы и др.

В аспекте направленности данной работы важное методологическое значение имеет разработанная Э. Ф. Зеером концепция профес-

сионального становления личности, заключающаяся в том, что, выбирая профессии, осваивая их, профессионально совершенствуясь, личность изменяется: обогащается направленность, формируется опыт и компетентность, развиваются профессионально важные качества. Психологический подход к рассмотрению этих явлений позволяет обнаружить способы, пути и процессы формирования и развития подготовленности обучающихся к профессионально-педагогической деятельности как важнейшего результирующего показателя качества системы профессионально-педагогического образования [97].

Также важным с методологической точки зрения является развиваемый Г. Е. Зборовским социологический подход к анализу профессионального образования. Его особенность состоит:

- в рассмотрении профессионально-педагогического образования в целостном виде в качестве специфического социального института и особой системы социальных связей и отношений, взаимодействующей определенным (противоречивым) образом с другими социальными институтами и системами общественной жизни, прежде всего с производством и системой начального профессионального образования;

- понимании профессионально-педагогического образования как такого социального феномена, который, с одной стороны, зависит от развития производства, научно-технического прогресса, а с другой – от изменений во всей системе образования, науки, культуры;

- необходимости анализа деятельности социальных общностей в структурах профессионально-педагогического образования, их социального самочувствия, степени удовлетворенности основными факторами социальной жизни, прежде всего самим образованием [119].

Представленное рассмотрение различных уровней методологии профессионально-педагогического образования позволило определить следующие подходы к решению поставленной проблемы:

- системный подход, заключающийся в рассмотрении профессионально-педагогического образования с позиции целостной системы и составляющих ее компонентов в многообразии их связей и отношений;

- деятельностно-личностный подход, определяемый ведущей ролью различных форм общественной деятельности в формировании и развитии целостной личности педагога профессионального обучения и положением о том, что субъектом любой деятельности в социальных системах является человек;

- интегративно-целостный подход, предполагающий рассмотрение развивающихся образовательных систем как совокупностей, органически объединяющих в себе процессуальные и результативные составляющие, и тем самым делающий возможным управление ими на основе программно-целевой ориентации;

- управленческо-технологический подход, подразумевающий применение в разработке организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования важнейших положений теории управления социальными системами и педагогического менеджмента;

- кибернетический подход, состоящий в формализации, абстрагировании и обобщении при решении задач функционирования и развития системы профессионально-педагогического образования, в применении общих законов и принципов управления, характерных для всех систем, в педагогических процессах;

- квалитетический подход, ориентирующий на количественную оценку качества профессионально-педагогических образовательных систем и процессов различными приемами и способами;

- ситуационный подход, предполагающий, что профессионально-педагогическое образование (или профессионально-педагогическое учебное заведение) не может иметь какую-то одну наилучшую структуру, такая структура может лишь с той или иной степенью полноты соответствовать его целям, внешним требованиям, условиям и т. д.

Обозначенные подходы позволяют по-новому взглянуть на сложившуюся систему профессионально-педагогического образования, на современном уровне определить его теоретические основы и осуществить дальнейшее продвижение в процессе его практической реализации *с опытно-поисковых на научно обоснованные позиции.*

1.3. Логико-генетический анализ становления профессионально-педагогического образования

До последнего времени среди многочисленных исследований, охватывающих содержательный и организационный аспекты становления и развития общеобразовательной школы и всех уровней профессионального образования, отсутствовали работы, посвященные целенаправленному описанию истории профессионально-педагогического образования. В настоящее время ряд книг и статей, затрагивающих отдельные вопросы подготовки педагогов профессионального обучения [63, 68, 72, 128, 138, 162, 189, 204, 296, 305] дополнила монография Л. З. Тенчуриной, посвященная истории профессионально-педагогического образования за период 1920–1991 гг. [339]. Кроме того, за время деятельности Учебно-методического объединения высших и средних профессиональных учебных заведений Российской Федерации по профессионально-педагогическому образованию с 1988 г. по настоящее время также происходило накопление сведений, касающихся развития профессионально-педагогического образования. Представленный в настоящем разделе логико-генетический анализ профессионально-педагогического образования проведен в основном с использованием указанных материалов.

Профессионально-педагогическое образование в России от его зарождения до признания самостоятельной отраслью развивалось долго и сложно. Первые структурно-организационные элементы государственной системы профессионально-педагогического образования возникли в 1920 г. в связи с острой необходимостью подготовки «преподавательских и инструкторских кадров для профтехнических учебных заведений» [339, с. 13]. В это время был создан Главный комитет по профессиональному образованию (Главпрофобр России), одним из направлений деятельности которого стала организация подготовки профессионально-педагогических кадров.

Данное постановление на государственном уровне было принято под воздействием сложившихся социально-экономических условий. Они определялись исключительно тяжелым состоянием экономики страны, которое сложилось вследствие разрушения хозяйственно-промышленного комплекса во время Первой мировой и Гражданской

войн. Поэтому решение задач восстановления экономики связывали с развитием энергетики и с переводом промышленности и сельского хозяйства на индустриальную основу. Очевидно, что успешная реализация таких планов считалась возможной только при соответствующем материально-техническом обеспечении и основательной кадровой поддержке инженерами, техниками и рабочими.

Сложившаяся социально-экономическая ситуация обусловила возникновение потребности государства в усовершенствовании системы профессионального образования. В частности, необходимость удовлетворения дефицита в рабочих кадрах потребовала укрепления и расширения сети профессиональных учебных заведений. Вследствие этих процессов их количество в России к 1921 г. увеличилось по сравнению с 1910 г. почти вдвое (с 2819 до 5272) [7, с. 41]. А в системе Главпрофобра число средних и низших профессионально-технических учебных заведений (школ, училищ, курсов, показательных мастерских и т. п.) возросло с 282 в конце 1919 г. до 1607 в 1921 г. [327, с. 76]. По сути, в эти годы происходило создание прототипа современной системы начального профессионального образования.

Отмеченный всплеск в развитии образовательной сети для подготовки рабочих кадров вызвал к жизни ряд *социально-педагогических проблем*, препятствующих ее нормальному функционированию и дальнейшему развитию. К основным из них относится проблема, связанная с недостатком преподавателей общеобразовательных предметов и практически полным отсутствием преподавателей общетехнических, общепрофессиональных и специальных дисциплин.

Сложившееся положение с обеспеченностью профессионально-педагогическими работниками оценивалось как близкое к катастрофе. Оно характеризовалось, во-первых, их недостаточным количеством и, во-вторых, слабым качественным составом и незначительным стажем работающих специалистов.

Таким образом, правомерно утверждать, что проблема подготовки профессионально-педагогических кадров и насыщения ими соответствующих учебных заведений приобрела особую важность для государства и в сложившихся условиях характеризовалась как социально-педагогическая и социально-экономическая.

Снятие обозначенной проблемы в то время связывали с реализацией принятого решения о «...более широком и систематическом привлечении всех подходящих технических и агрономических сил к профтехническому и политехническому образованию» [103, с. 27]. Однако очевидно, что такое решение сопровождалось отвлечением от производства соответствующих отраслей части персонала для работы в качестве специалистов профессионального образования (преподавателей и мастеров производственного обучения), что противоречило экономическим интересам предприятий. Поэтому иногда не самые лучшие в производственном отношении специалисты попадали на такую работу, что, безусловно, отрицательно сказывалось на качестве подготовки рабочих.

Кроме того, привлекаемые таким образом к профессиональному образованию специалисты с производства не имели соответствующей психолого-педагогической и методической подготовки. Это значит, что проблема обеспечения системы подготовки рабочих педагогами профессионального обучения путем использования специалистов с производства не решалась полностью.

Отмеченное неудовлетворительное решение проблемы количественного и качественного насыщения системы начального профессионального образования профессионально-педагогическими работниками делает закономерными постановку и решение задачи организации их *специальной подготовки*.

Первый структурно-организационный элемент системы профессионально-педагогического образования – технопедagogический отдел – был создан в составе педагогической секции Главпрофобра. Его основная задача сводилась к максимально быстрой разработке программы организации профессионально-педагогического образования, определению его организационно-педагогических основ, включающих структурно-организационные формы, содержание и технологии подготовки техно- и аграрно-педагогических кадров.

Данные события отмечают 20-е гг. XX столетия как начало становления государственной системы профессионально-педагогического образования. Оно осуществлялось путем реализации попыток снять *противоречие между возрастающей потребностью в квалифицированных профессионально-педагогических кадрах для обеспечения*

функционирования и развития системы начального профессионального образования и практически полным их отсутствием. При этом в стране были созданы специальные (профессионально-педагогические) учебные заведения разного типа по подготовке специалистов профессионального обучения.

Для обеспечения эффективности деятельности системы профессионально-педагогического образования разработка его организационно-педагогических основ (для того времени это прежде всего структурно-организационные формы и содержание обучения) осуществлялась с учетом опыта аналогичной подготовки специалистов во второй половине XIX – начале XX столетия (до 1914 г.) в России, Германии и Америке, взятого в качестве историко-педагогического ориентира и прототипа.

Проведенный анализ литературы по истории школы показал, что в России систематическая и целенаправленная подготовка преподавателей для профессиональных учебных заведений практически отсутствовала до конца XIX столетия.

Комплектование кадрами осуществлялось в соответствии с Правилами для подготовляющихся в учителя специальных предметов и руководителей практических занятий в средних и низших технических училищах (1892), согласно которым на данные должности принимались лица, не имевшие профессионально-педагогического образования, но проработавшие один-два года на производстве после окончания отраслевых институтов или средних технических училищ [327, с. 238–253]. Таким образом, проблему обеспечения учебных заведений педагогами профессионального обучения уже в то время пытались решать за счет привлечения производителей. В качестве отступления от этого правила можно отметить только незначительный опыт подготовки преподавателей специальных дисциплин для реальных училищ, осуществленный в высших технических учебных заведениях (1873) [263, с. 78].

Специальная, но также незначительная по масштабам подготовка преподавателей и воспитателей для военных учебных заведений осуществлялась на одно- и двухгодичных курсах во 2-й Военной гимназии (1865). Выпускники этих курсов, уже имевшие высшее образование, получали хорошую педагогическую подготовку и ценились как

преподаватели. Полученный опыт был использован Петербургским училищем дальнего плавания при подготовке преподавателей специальных дисциплин для мореходных учебных заведений (1905).

В содержательном плане данный опыт расширился, когда для подготовки к педагогической деятельности лиц, имеющих университетское или высшее техническое образование, были организованы специальные одногодичные педагогические курсы (начало 1900-х гг.). Однако реализуемая на них образовательная программа не предусматривала педагогическую практику, а курсы педагогики и истории педагогических учений в сравнении с историко-филологическими институтами были сокращены. Это следует отметить как первый опыт подготовки педагогов профессионального обучения в России, осуществляемой по аддитивной схеме «высшее техническое образование плюс педагогическая подготовка».

Открытие таких курсов как нового структурно-организационного элемента предполагало обязательность обучения на них лиц, принимаемых на профессионально-педагогические должности и не имеющих педагогического образования. Однако вследствие острого дефицита кадров для преподавания в профессиональных учебных заведениях стали принимать работников, не имеющих специальной педагогической подготовки и даже университетского образования. Такая политика привела в 1904 г. к закрытию уже функционирующих педагогических курсов.

Данная ситуация демонстрирует не самый удачный, на наш взгляд, вариант решения противоречия между потребностью системы образования в профессионально-педагогических кадрах и их отсутствием, приводящий к ослаблению педагогического потенциала учебных заведений и к снижению качества подготовки в них.

Таким образом, можно выделить следующие организационные формы подготовки педагогов для системы профессионального образования, реализуемые в России в XIX – начале XX в.

- дополнительная ступень 1–2-летней педагогической подготовки на базе высшего образования, реализуемой в отраслевых (технических, агрономических, военных и т. д.) высших учебных заведениях. В этом опыте ценной является сама идея ступенчатой (аддитивной)

подготовки как организационной формы, а содержание предоставляемой педагогической подготовки было недостаточным;

- специализированное учебное заведение, реализующее образовательную программу, интегрирующую специальную отраслевую (техническую, сельскохозяйственную, экономическую и т. д.) и психолого-педагогическую подготовку.

Анализ организационно-педагогических основ подбора и подготовки педагогов профессионального обучения в США и Германии показал, что в конце XIX – начале XX столетия в этих странах сложилась достаточно разветвленная система такой подготовки. В зависимости от реализуемых образовательных программ она характеризовалась различными организационными формами, сроками и содержанием обучения.

В США подготовка руководителей учебных мастерских и мастеров производственного обучения осуществлялась на 4-летних особых педагогических курсах (отделениях), организованных в технических колледжах и университетах нескольких штатов. Учебный план предусматривал после освоения общенаучных дисциплин на первых двух курсах изучение на последующих курсах преимущественно специальных дисциплин. В их число входили имевшие непосредственное отношение к будущей учебно-производственной деятельности учебные предметы: психология (в том числе педагогическая) и психолого-педагогические измерения, введение в педагогику и основы педагогики, школьная гигиена, организация образования в США, индустриальное и профессиональное образование, методика ручного труда и т. д. В эти же годы учебным планом предусматривалась еженедельная 4-часовая педагогическая практика. Все обучение на этих курсах имело выраженную направленность на производственное обучение [384, с. 113–114].

Другой путь подготовки мастеров производственного обучения реализовывался в педагогических колледжах на специальных курсах со сроком обучения один год по дневной форме и два года – по заочной. Для этих курсов также была характерна обширная (480 ч) педагогическая подготовка, включающая изучение таких дисциплин, как история, теория и практика профобразования, методика труда, анализ

труда и организация инструктажа, воспитание мышления и основы поведения, а также педагогическую практику [20].

Подготовку преподавателей специальных дисциплин для учебных заведений среднего профессионального образования осуществляли в колледжах технического и сельскохозяйственного профиля по двум схемам. По первой схеме из студентов колледжа, желающих получить дополнительно право преподавания, организовывали межфакультетские группы, занятия в которых проводились сверх расписания по основной образовательной программе. Перечень изучаемых психолого-педагогических дисциплин был достаточно широк: основы психологии и педолого-психологические измерения, введение в педагогику и профессиональная педагогика, основы дидактики и методика сельскохозяйственных и промышленных предметов, профессиональная консультация и управление школой [384, с. 117–118].

Организация подготовки преподавателей спецдисциплин по второй схеме сводилась к введению индустриально- или агропедагогических отделений (факультетов) в структуру отраслевых колледжей. Учебный план для них формировали путем изменения плана основных факультетов в сторону сокращения объема специальных (технических или сельскохозяйственных) дисциплин, введения изучения психолого-педагогических предметов и прохождения педагогической практики в рамках высвободившегося при этом времени. Сроки обучения по обеим схемам составляли 4 года и совпадали со сроками основной подготовки по профилю колледжей.

Некоторые различия в организации и содержании описанной выше подготовки преподавателей специальных дисциплин касались в основном содержания психолого-педагогического цикла. Общий список дисциплин этого цикла, кроме указанных выше, включал следующие: историю педагогики, педагогическую и экспериментальную психологию, педологию, психотехнику, тестологию, школьную гигиену, профессиональное образование, организацию и управление школой, инспектирование школьной работы и др. [384, с. 118–121].

Отличительной особенностью структурно-организационной схемы подготовки профессионально-педагогических кадров в США являлось включение в нее системы повышения психолого-педагогической квалификации (вечерние курсы, летние ускоренные курсы, кон-

ференции и т. п.). Данная система предназначалась для инженеров и техников-практиков, приглашенных для преподавания специальных дисциплин, руководства производственной практикой и не имеющих специальной педагогической подготовки.

Подготовка преподавателей для системы профессионально-технического образования в Германии осуществлялась в основном по формам, аналогичным реализуемым в США.

На наш взгляд, результаты проведенного анализа подготовки педагогов и мастеров производственного обучения для системы профессионального образования (опыт России, США, Германии до 1914 г.) свидетельствуют о том, что во всех рассмотренных странах профессионально-педагогическое образование существовало как самостоятельный вид, а его организационно-педагогические основы преимущественно совпадали. Для России того периода было характерно отсутствие системы повышения психолого-педагогической квалификации для производственников, ведущих преподавательскую работу в учебных заведениях начального профессионального образования и не имеющих педагогического образования.

Основное отличие российского и зарубежного опыта касается уровня и содержания психолого-педагогической подготовки. Такая подготовка в учебных заведениях США и Германии имела тенденцию к фундаментальности и превосходила российский опыт по широте и разнообразию аспектов.

В развитии организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования в послереволюционной России нами выделено пять этапов. Их выделение имеет своим основанием качественные изменения в организации и содержании профессионально-педагогического образования как реакцию на социально-педагогические условия в определенные периоды времени: изменение потребностей экономики, системы подготовки рабочих кадров и принятие различных решений на государственном уровне.

Начальный этап становления профессионально-педагогического образования относится к октябрю 1920 г., когда исходя из признания необходимости широкого развития подготовки преподавателей для профессионально-технических учебных заведений были приняты следующие решения:

- создать высшие технико-педагогические учебные заведения;
- создать педагогические отделения при вузах и техникумах для дополнительной подготовки части заканчивающих их студентов;
- организовать «повторительные» курсы для переподготовки бывших преподавателей;
- организовать курсы инструкторов (мастеров) по профтехническому образованию.

Для их исполнения в Петрограде было открыто первое профессионально-педагогическое учебное заведение – технико-педагогический институт (1920). Для вечернего обучения в нем принимались лица с высшим специальным образованием. Учебный план, рассчитанный на 6-месячный срок обучения, включал более 30 общетехнических, специальных и психолого-педагогических дисциплин. Последние занимали незначительное место и были представлены экспериментальной психологией, экспериментальной педагогикой, историей школ и методов воспитания и обучения и четырьмя методическими дисциплинами.

Деятельность технико-педагогического института сопровождалась серьезными организационно-педагогическими проблемами (нехватка научно-педагогических кадров, отсутствие учебно-методических разработок по ряду дисциплин, неудовлетворительная материально-техническая база, сложности в наборе слушателей и большой их отсев). Воздействие перечисленных факторов вызывало нарушение планов и графиков учебного процесса, что привело к закрытию данного института как не обладающего достаточным оборудованием и научными силами (1922). С учетом того, что он открывался и функционировал практически при отсутствии научной поддержки, такой исход представляется закономерным.

Существовали и другие организационные формы подготовки специалистов профессионального обучения. Так, расширение целевой ориентации 4-месячных курсов повышения педагогической квалификации преподавателей общеобразовательных школ привело к изменению их организационно-педагогической основы и переименованию в Высшие научно-педагогические курсы (ВНПК). Это позволило организовать на них подготовку педагогов профессионального обучения из лиц с высшим образованием или заканчивающих вузы.

Так, например, на одногодичном технопедагогическом отделении по вечерней форме обучения осуществлялась подготовка преподавателей политехнических и специальных дисциплин для средних профессионально-технических учебных заведений. Учебный процесс в этом случае ориентировался в основном на предоставление психолого-педагогических знаний и умений (82 % учебного времени). Такая форма подготовки профессионально-педагогических работников на государственном уровне была признана основной (1921). Однако проблема разработки ее организационно-педагогических основ оставалась актуальной.

В частности, обсуждались три направления подготовки специалистов-педагогов на ВППК и в институтах: преподавателей технических дисциплин, преподавателей общетехнических дисциплин и мастеров производственного обучения. При этом сроки обучения в зависимости от базового образования предполагались различными: для первых двух категорий преподавателей – 1 или 3 года, для мастеров производственного обучения – 9 месяцев.

Существенное расширение организационных форм подготовки мастеров производственного обучения связано с открытием первого среднего специального педагогического учебного заведения – Московского индустриально-педагогического техникума (1921). Будущие мастера производственного обучения получали не только среднее специальное образование, но и основательную подготовку по профессии (до 6-го рабочего разряда). Это был первый опыт реализации в профессионально-педагогическом учебном заведении подготовки, интегрирующей обучение по специальному отраслевому, психолого-педагогическому и производственному циклам.

Прообразом вузов и факультетов, входящих в современную систему профессионально-педагогического образования являлся Лосиноостровский агропедагогический институт (1922, 1923). Педагогическое образование в нем предполагалось давать не как дополнительное к основному агрономическому, а как профессионально-педагогическое, интегрирующее собственно педагогическую и специальную подготовку.

Продолжающееся стремительное развитие народного хозяйства, ориентированное на индустриализацию и коллективизацию, стимули-

ровало необходимость расширения сети учебных заведений начального профессионального образования, что, в свою очередь, еще резче отразило проблему преподавательских кадров. Для ее решения осуществлялось развитие организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования, создавались профессионально-педагогические институты и факультеты в структуре педагогических институтов. Так, уже в начале 1930-х гг. насчитывалось 3 института специального назначения и более 10 педагогических институтов, ведущих подготовку специалистов для системы профессионально-технического образования. Эти годы можно отнести к пику развития системы профессионально-педагогического образования на рассматриваемом этапе. Затем решениями органов управления образованием все высшие специализированные педагогические учебные заведения закрываются (1937), а подготовка педагогов профессионального обучения осуществляется посредством краткосрочных форм обучения (от нескольких дней до 6 месяцев).

Прекращение поступательного развития системы профессионально-педагогического образования в начале 1930-х гг. связано с воздействием многих факторов экономической, политической и социально-педагогической природы. К ним относятся:

- изменения в государственной образовательной политике, вызвавшие принятие решения о расширении сети и увеличении контингента профессиональных учебных заведений, сокращении сроков обучения в них (в вузах – до 3–4 лет), организации в течение года нескольких приемов в учебное заведение и др.;

- слабая организационная и программно-методическая база профессионально-педагогического образования (отсутствие научно обоснованных квалификационных характеристик специалистов; нестабильность организационных форм образовательных профессионально-педагогических заведений, учебных планов и программ; недостаток учебно-методической литературы и т. п.);

- недостаточное научное обеспечение развития профессионально-педагогического образования, приведшее к усилению эмпирических подходов в определении организационных форм и содержания подготовки педагогов профессионального обучения.

Последнее обстоятельство было вызвано, во-первых, дефицитом квалифицированных научно-педагогических кадров; во-вторых, неоднозначностью, противоречивостью оценок и позиций в центральном и региональных аппаратах управления образованием по вопросу о необходимости развития профессионально-педагогического образования, что не обеспечивало необходимой для этого финансовой и материальной поддержки.

В целом для первого этапа развития характерно то, что учебные заведения по подготовке педагогов профессионального обучения функционировали в основном от 1 года до 6 лет. Поэтому они, конечно, не могли существенно изменить ситуацию, вызванную недостатком профессионально-педагогических кадров в системе профессионального образования.

Осуществляемый же при этом поиск оптимальных организационных форм и содержания подготовки, протекающий в условиях новизны, сложности и теоретической неразработанности проблем профессионально-педагогического образования, сопровождался рядом ошибок и просчетов. Однако приобретенный при их преодолении опыт несомненно полезен для последующего развития системы профессионально-педагогического образования и подтверждает необходимость теоретико-методологических исследований его организационно-педагогических основ.

Начало второго этапа развития профессионально-педагогического образования приходится на 1943 г. С этого момента открываются индустриально-педагогических техникумы, в задачи которых входит подготовка мастеров производственного обучения, имеющих среднее техническое образование, педагогические познания и высокую производственную квалификацию.

Необходимость открытия учебных заведений для специализированной педагогической подготовки мастеров производственного обучения была обусловлена неудовлетворительной укомплектованностью ими учебных заведений начального профессионального образования. По сведениям о качественных и количественных характеристиках, обобщенных Л. З. Тенчуриной, штат старших мастеров был недоукомплектован на 13,2%, мастеров производственного обучения на – 20,4%. Около 50% мастеров и преподавателей училищ не имели

образования и подготовки, соответствующих занимаемой должности. Так, более 82% мастеров производственного обучения и около 50% старших мастеров не имели даже среднего специального образования. Такое образование среди мастеров имели 11% работников, среди старших мастеров – 28–30%. Доля мастеров, имеющих высшее техническое образование, колебалась в пределах 2,4–3,4%, старших мастеров – 14,9–15,2%. И совсем невысок показатель, характеризующий долю имеющих педагогическое образование: мастеров – 1,1–3,3%, старших мастеров – 3,0–5,6% [339].

Факт частичного восстановления организационной структуры профессионально-педагогического образования с открытием индустриально-педагогических техникумов подтверждается тем, что в 1945 г. подготовка мастеров производственного обучения осуществлялась в 16 техникумах по 22 специальностям. В 1946 г. контингент их студентов составлял уже 7911 человек. Он формировался из лиц, имеющих семилетнее образование, производственную квалификацию не ниже 3-го разряда и проявивших склонность к педагогической работе. Содержание обучения включало общеобразовательный (39,9%), общетехнический (20,0%), специальный (26,2%) и педагогический (8,6%) циклы дисциплин, производственное обучение, педагогическую и преддипломную практику, военную подготовку и выполнение дипломного проекта. Выпускники техникумов были обязаны проработать по специальности в учебных заведениях 5 лет.

Кроме индустриально-педагогических техникумов в систему профессионально-педагогического образования на этом этапе вошли открытые при отраслевых институтах педагогические отделения, рекомендованные в качестве основной организационной формы подготовки преподавателей специальных и общетехнических дисциплин. Дальнейшее расширение системы подготовки педагогов профессионального обучения на данном этапе связано с образованием структуры повышения квалификации педагогических работников учебных заведений профессионального образования (конец 1950-х гг.).

Начало третьего этапа развития профессионально-педагогического образования (1958) связано с изменениями социально-педагогических условий и возникшей потребностью развивающейся промышленности в рабочих, имеющих законченное среднее образование. Систе-

ма начального профессионального образования, функционирующая на базе семилетнего общего образования, осуществляла только профессиональную подготовку и такую задачу не решала. Возникшее противоречие была призвана решить программа реформы системы образования, изложенная в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (24 декабря 1958 г.).

С целью соединения общего и профессионального образования в средней школе программой предусматривался переход с 7-летнего на обязательное 8-летнее обучение. Предполагалось три варианта завершения среднего образования на основе соединения обучения с производственным трудом:

- совмещение учебы в вечерней школе с работой на производстве после получения первоначальной профессиональной подготовки;
- продолжение обучения в средней образовательной трудовой политехнической школе с производственным трудом;
- обучение в техникумах на базе восьмилетней школы.

С целью унификации все учебные заведения системы профессионально-технического образования были преобразованы в дневные и вечерние городские и сельские профессионально-технические училища. Продолжительность обучения в них составляла от одного года до трех лет и от одного года до двух лет соответственно.

Для обеспечения реализации теоретического и производственного обучения в школах и училищах в новых условиях требовалось расширить подготовку необходимых для этого мастеров и преподавателей. Поэтому для развития системы профессионально-педагогического образования открываются соответствующие новые факультеты в педагогических и отраслевых институтах (1959). Вследствие данного процесса в систему подготовки преподавателей общетехнических и сельскохозяйственных дисциплин вошли 123 вуза: 108 педагогических, 9 технических и 6 сельскохозяйственных (1962). Это позволило получить богатый опыт создания организационно-педагогических основ подготовки профессионально-педагогических кадров с высшим образованием и подтвердить необходимость и возможность их целенаправленной подготовки на индустриально-педагогических факуль-

татах педвузов и инженерно-педагогических факультетах отраслевых институтов.

Этим также подтверждается закономерность обусловленности организации подготовки педагогов профессиональной школы с высшим образованием изменениями, происходящими в системе профессионально-технического образования. Так, в середине 1960-х гг. возросло число средних технических училищ, осуществляющих за 1–2 года подготовку высококвалифицированных рабочих по сложным профессиям на базе законченного среднего образования. Кроме того, с 1969 г. развернулась организация средних профессионально-технических училищ, дающих за 3–4 года общее среднее образование и рабочую специальность.

Развитие профессионально-педагогического образования на третьем этапе продолжалось также и в части расширения сети индустриально-педагогических техникумов (в 1965 г. насчитывалось 56 техникумов с контингентом студентов 39,9 тыс. человек) и специальностей подготовки инженеров-педагогов. В 1970 г. она велась в 13 вузах по специальностям 0577 – Машиностроение, 1219 – Строительство, 0315 – Электроэнергетика с общим контингентом около 7,5 тыс. студентов.

Кроме того, практика привлечения инженерно-технических работников предприятий, не имеющих педагогической подготовки, к работе в профессиональных учебных заведениях стимулировала развитие системы повышения профессионально-педагогической квалификации. В 1966 г. был создан Всесоюзный институт повышения квалификации инженерно-педагогических кадров со многими филиалами в регионах. С 1976 г. факультеты повышения квалификации педагогов профессионального обучения стали создаваться при отраслевых вузах.

Содержание подготовки педагогов профессионального обучения того периода не считается оптимальным. Первые учебные планы были необоснованно перегружены и содержали дисциплины, не соответствовавшие профилю подготовки. Объясняется это применением для их разработки ошибочного принципа, согласно которому к традиционному содержанию подготовки инженера той или иной отрасли прибавлялись дисциплины психолого-педагогического цикла («ариф-

метический» принцип). Происходила компиляция содержания подготовки специалистов в техническом вузе и педагогическом институте, не учитывающая специфики профессионально-педагогической деятельности. С учетом этого разработка учебных планов новых поколений осуществлялась с попытками определить оптимальное содержание и скорректировать подготовку специалистов-педагогов на инженерно-педагогических факультетах и отделениях отраслевых вузов.

В эти же годы общетехнические факультеты педвузов решали задачу подготовки учителей труда для общеобразовательной школы. Это была некая промежуточная форма подготовки преподавательских кадров, существующая на стыке педагогического «школьного» и профессионально-педагогического образования.

Общетехнические и индустриально-педагогические факультеты педагогических институтов и инженерно-педагогические факультеты отраслевых вузов объединяла не только общность функций, выполняемых их выпускниками, но и близость проблем их подготовки. При этом большинство отраслевых вузов не имели педагогического потенциала, присущего педагогическим институтам, которые в свою очередь не обладали потенциалом, способным обеспечить высокий теоретический уровень специальной отраслевой подготовки. Но все они в силу сложившихся традиций и имеющейся материальной базы не могли осуществлять качественное обучение по рабочим профессиям [240, с. 63–64], являющееся одной из главных особенностей подготовки специалистов профессионального обучения.

Таким образом, возникло *противоречие между необходимостью подготовки преподавательских кадров для системы начального профессионального образования, сочетающих инженерное и педагогическое мастерство с высокой рабочей квалификацией, и невозможностью обеспечить такую подготовку в существующей системе профессионально-педагогического образования*. Разрешение этого противоречия связывалось с открытием специализированного вуза. Кроме того, к открытию такого вуза подталкивало существовавшее в образовательной среде устойчивое мнение о необходимости обеспечения постепенного перехода к подготовке мастеров производственного обучения с высшим образованием.

Очередной (четвертый) этап развития профессионально-педагогического образования начался в 1979 г. Его выделение связано с созданием специализированного профессионально-педагогического вуза – Свердловского инженерно-педагогического института – как наиболее целостной и органичной организационной формы подготовки педагогов профессионального обучения. Его открытие было детерминировано, во-первых, изменениями в системе народного образования – переходом ко всеобщему среднему образованию, превращением профтехучилищ в одну из форм получения среднего образования; во-вторых, изменениями в технике и технологиях, в содержании труда рабочих в промышленности и сельском хозяйстве. Все это выдвинуло высокие требования к профессионально-педагогическим работникам в части педагогического мастерства, уровня теоретической и практической отраслевой (инженерной) подготовки и владения рабочей специальностью.

Для этого этапа характерно сочетание следующих организационных форм вузовской подготовки специалистов профессионального образования:

- инженерно-педагогический институт;
- инженерно-педагогические факультеты;
- инженерно-педагогические и агропедагогические отделения; инженерно-педагогические специализации (дополнительные) при отдельных кафедрах отраслевых вузов;
- индустриально-педагогические и общетехнические факультеты педагогических институтов.

Кроме того, продолжала осуществляться подготовка мастеров производственного обучения в 74 индустриально-педагогических техникумах.

Однако несмотря на это уровень профессионально-педагогической квалификации кадров в учебных заведениях начального профессионального образования на 1 января 1987 г. характеризовался следующими показателями: с высшим образованием – 52,9% преподавателей и мастеров производственного обучения (включая преподавателей общеобразовательных дисциплин), со средним профессиональ-

ным образованием – 38,5%. Наблюдаемый дефицит кадров был обусловлен следующими причинами:

- ориентацией определенной части руководителей системы образования в центральных органах управления и на местах на использование в профессионально-педагогической деятельности производственников;

- опережающими темпами роста системы начального профессионального образования по сравнению с темпами развития системы профессионально-педагогического образования, масштабы которой не обеспечивали подготовку необходимого количества выпускников. С 1981 по 1983 г. общее количество учебных заведений в системе начального профессионального образования возросло в 2 раза (с 3684 до 7519), а контингент обучающихся в них увеличился в 3 раза (с 1064 тыс. до 3728 тыс. человек) [229, 230];

- отсутствием достаточной научной поддержки подготовки педагогов профессионального обучения, которая продолжала оставаться в основном эмпирической. В одних случаях она осуществлялась по схеме «инженер + преподаватель», в других педагогическая подготовка шла параллельно инженерной без интеграции этих основных составляющих;

- недостаточным количеством профилей подготовки педагогов профессионального обучения;

- невысоким качеством подготовки профессионально-педагогических работников, недостаточным для компетентного выполнения усложняющихся функциональных обязанностей, особенно подготовки по рабочей профессии, техническому творчеству и методике воспитательной работы [123];

- текучестью педагогических кадров и плохой их закрепляемостью в системе начального профессионального образования.

Отмеченные на данном этапе невысокие производительность и эффективность системы профессионально-педагогического образования, недостаточная развитость ее организационной структуры послужили причиной особого внимания к состоянию и перспективам развития системы подготовки и повышения квалификации инженерно-педагогических кадров. Это подтверждают следующие основные ре-

шения специального совместного заседания коллегий Госкомобразования и Госпрофобра СССР (1987):

- организовать подготовку специалистов профессионального образования двух типов:

- с высшим образованием, способных выполнять функции преподавателя технических дисциплин и мастера производственного обучения (квалификация «инженер-педагог»);

- со средним образованием, способных выполнять функции мастера производственного обучения широкого профиля (квалификация «техник-мастер производственного обучения»);

- подготовку специалистов с квалификацией «инженер-педагог» осуществлять в инженерно-педагогических вузах (по типу Свердловского инженерно-педагогического института) и на инженерно-педагогических факультетах втузов с планом приема не менее 200 человек;

- подготовку специалистов с квалификацией «техник-мастер производственного обучения» осуществлять в индустриально-педагогических техникумах;

- сократить сроки обучения в инженерно-педагогических вузах (на факультетах) для лиц, имеющих среднее профессиональное образование по родственной специальности;

- утвердить ведущим вузом в области инженерно-педагогического образования Свердловский инженерно-педагогический институт, создать на его базе учебно-методическое объединение для разработки учебных планов и программ, другой учебно-методической документации, обобщения и распространения педагогического опыта и т. п.;

- с целью активизации научных исследований по проблемам инженерно-педагогического образования открыть аспирантуру в вузах, ведущих подготовку инженерно-педагогических кадров, и ходатайствовать перед ВАК об открытии в Свердловском инженерно-педагогическом институте совета по защите диссертаций по педагогическим специальностям.

Принятые решения были чрезвычайно важны для развития системы профессионально-педагогического образования. Уже к началу 1990-х гг. она включала 2 инженерно-педагогических института, 38 инженерно-педагогических факультетов вузов, 68 индустриально-

педагогических техникумов и сеть институтов повышения квалификации.

Однако этого было недостаточно для удовлетворения потребности начального профессионального образования в специалистах, имеющих профессионально-педагогическое образование. Всего же на 1 января 1990 г. высшее образование имели 89,8% преподавателей общетехнических и специальных дисциплин, в том числе инженерно-педагогическое – лишь 8,3%. Следовательно, большинство преподавателей не получили необходимую психолого-педагогическую подготовку. Среди мастеров производственного обучения только каждый пятый имел высшее образование, в том числе 3,3% – инженерно-педагогическое. Всего 20% мастеров закончили индустриально-педагогические техникумы.

Сведения этого же периода подтверждают, во-первых, постоянный рост количества занятых специалистов с высшим профессионально-педагогическим образованием, во-вторых, незначительную величину (около 8%) доли таких работников.

Таким образом, четвертый этап развития профессионально-педагогического образования характеризуется расширением организационного многообразия путем открытия специализированных инженерно-педагогических вузов, повышением уровня и качества теоретической, практической и производственной подготовки выпускаемых специалистов.

Пятый, современный этап развития профессионально-педагогического образования, начавшийся в 1992 г. и продолжающийся до настоящего времени, связан с реализацией принятых на государственном уровне решений о развитии подготовки педагогов профессионального обучения.

Организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования обогатились с появлением Уральского государственного профессионально-педагогического университета (УГ-ППУ) и созданием на его базе Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Была открыта новая научная специальность 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

С целью активизации научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования в УГППУ открыты аспирантура, докторантура и совет по защите докторских диссертаций по педагогическим специальностям.

Для подготовки профессионально-педагогических работников с высшим образованием выделена специальность «Профессиональное обучение», с 2000 г. – «Профессиональное обучение (по отраслям)». Экспериментально организована подготовка по многоуровневой системе «бакалавр – дипломированный специалист – магистр». В государственные образовательные стандарты первого поколения внесены новые квалификации: агроном-педагог, модельер-педагог, дизайнер-педагог и др., присваиваемые до 2000 г. Инженерно-педагогическое образование трансформировалось в профессионально-педагогическое. Для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование, с 2000 г. утверждено обобщенное наименование квалификации «педагог профессионального обучения», которое однозначно определяет сферу деятельности специалиста и является интегрированным и целостным.

Результаты исследования становления профессионально-педагогического образования в зависимости от социально-педагогических условий представлены в табл. 1.2.

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет отметить, что основным направлением развития системы профессионально-педагогического образования являлось соответствие требованиям, выдвигаемым начальным профессиональным образованием и производством. Идея интегрированной отраслевой и психолого-педагогической подготовки появилась в России еще до 1914 г. Логика развития профессионально-педагогического образования подчинялась административно-командным решениям, и только изменение социально-экономических условий в последние годы позволило ускорить процессы развития, сделать его более прогнозируемым, управляемым и научно обоснованным.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что профессионально-педагогическое образование как процесс и результат на содержательном и институциональном уровнях испытывает на себе происходящие в обществе изменения. Поэтому для последующего определения направлений его исследования и усовершенствования в современных условиях целесообразно выделить присущие ему закономерности и противоречия развития.

Таблица 1.2

Развитие системы профессионально-педагогического образования
в России

Этап	Структура системы	Характеристика системы и социально-педагогических условий
1	2	3
1. Конец XIX – начало XX вв.	<p>1. Дополнительная ступень 1–2-летней подготовки на базе высшего образования</p> <p>2. Специализированное учебное заведение, реализующее образовательную программу, интегрирующую специальную отраслевую и психолого-педагогическую подготовку</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Содержание предоставляемой педагогической подготовки недостаточно (по мнению экспертов) • Подготовлено около 300 специалистов • Дальнейшее развитие системы прекращено в связи с событиями, начавшимися в России в 1914 г.
2. 1920–1943 гг.	<p>1. Институты специального назначения (профессионально-педагогические)</p> <p>2. Педагогические институты, ведущие подготовку специалистов для системы начального профессионального образования</p> <p>3. Высшие 4-месячные научно-педагогические курсы</p> <p>4. Индустриально-педагогический техникум</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Масштабы подготовки недостаточны, чтобы удовлетворить потребности развивающейся системы подготовки рабочих кадров в педагогах профессионального обучения • Научное обеспечение развития системы недостаточно, ощущается дефицит квалифицированных научно-педагогических кадров • Противоборство сторонников и противников данного вида образования сдерживает его развитие • Все высшие учебные заведения системы закрываются (1937), подготовка осуществляется посредством краткосрочных форм обучения (от нескольких дней до 6 месяцев)

1	2	3
<p>3. 1943–1958 гг.</p>	<p>1. Педагогические отделения при отраслевых вузах 2. Индустриально-педагогические техникумы 3. Учебные заведения дополнительного образования (повышение квалификации)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Частично восстановлена организационная структура системы • Обостряется потребность в педагогах профессионального обучения. В системе подготовки рабочих у 82% мастеров производственного обучения и 50% старших мастеров нет даже среднего профессионального образования, а высшее образование (техническое или педагогическое) имеют 3,5–6,9% мастеров, 17,9–20,8% старших мастеров
<p>4. 1958–1979 гг.</p>	<p>1. Факультеты в отраслевых институтах 2. Индустриально-педагогические техникумы 3. Всесоюзный институт повышения квалификации инженерно-педагогических кадров и его филиалы в регионах 4. Факультеты повышения квалификации инженерно-педагогических работников</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Инженерно-педагогические факультеты отраслевых вузов не имеют необходимого педагогического потенциала, а педагогические вузы не обладают потенциалом, способным обеспечить высокий уровень специальной и технической подготовки, вследствие чего и те и другие не могут осуществлять качественное обучение рабочим профессиям • Возникает потребность в рабочих с полным общим средним образованием • Необходимость расширения системы профессионально-педагогического образования обусловлена реформой системы образования и реализацией программы «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» в части теоретического и производственного обучения в учреждениях начального профессионального образования • Организованы средние профессионально-технические училища, осуществляющие общеобразовательную и профессиональную подготовку

1	2	3
5. 1979–1992 гг.	<p>1. Инженерно-педагогический институт</p> <p>2. Инженерно-педагогические факультеты технических вузов</p> <p>3. Инженерно-педагогические и агропедагогические отделения</p> <p>4. Инженерно-педагогическая специализация (дополнительная) при отдельных кафедрах отраслевых вузов</p> <p>5. Индустриально-педагогические факультеты педагогических институтов (подготовка учителей труда)</p> <p>6. Индустриально-педагогические техникумы</p> <p>7. Сеть учебных заведений повышения квалификации инженерно-педагогических работников</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Открыт специализированный вуз, что обусловлено: <ul style="list-style-type: none"> – переходом ко всеобщему среднему образованию и превращением начального профессионального образования в одну из форм получения общего среднего образования; – изменениями в технике и технологиях производства, в содержании труда рабочих, выдвигающими высокие требования к педагогам профессионального обучения; – необходимостью подготовки педагогов профессионального обучения, способных выполнять совмещенные функции преподавателя общетехнических и специальных дисциплин и мастера производственного обучения • Профессионально-педагогический вуз – это целостная, органичная организационная форма, обеспечивающая необходимый уровень педагогического мастерства, теоретической и практической отраслевой подготовки и владение рабочей профессией • Рост масштабов начального профессионального образования опережает развитие системы <p>Система не получает достаточной научной поддержки, поэтому подготовка преимущественно осуществляется по схеме «инженер + педагог» или педагогическая подготовка идет параллельно с инженерной без интеграции этих основных составляющих (кроме специализированного вуза)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Для начального профессионального образования характерна высокая текучесть педагогических кадров, плохая их закрепляемость; 52,9% специалистов имеют высшее образование, 38,5% – среднее специальное (1996)

1	2	3
6. 1992–2001 гг.	1. Профессионально-педагогический университет (УГППУ) 2. Инженерно-педагогический институт 3. Инженерно-педагогические факультеты 4. Индустриально-педагогические колледжи (техникумы) 5. Институты и факультеты повышения квалификации	<ul style="list-style-type: none"> • Реализованы решения о развитии системы (совместная коллегия Госкомобразования и Госпрофобра СССР, 1987 г.): <ul style="list-style-type: none"> – выделена специальность «Профессиональное обучение (по отраслям)»; – осуществляется подготовка специалистов с высшим и средним образованием; – на базе УГППУ создано Учебно-методическое объединение по профессионально-педагогическому образованию; – с целью активизации научных исследований по проблемам системы в УГППУ открыты аспирантура, докторантура и совет по защите докторских диссертаций по педагогическим специальностям; – открыта новая научная специальность «Теория и методика профессионального образования»; – экспериментально введена многоуровневая система подготовки «бакалавр – дипломированный специалист – магистр»; – осуществлена трансформация инженерно-педагогического образования в профессионально-педагогическое; – разработаны стандарты высшего профессионально-педагогического образования (два поколения); – для выпускников учреждений высшего профессионально-педагогического образования введена квалификация «педагог профессионального обучения»

1.4. Система профессионально-педагогического образования на современном этапе и ее развитие

Решение задачи развития профессионально-педагогического образования неотъемлемо от решения задачи повышения качества деятельности педагогов профессионального обучения, занятых прежде всего в учебных заведениях начального профессионального образования. Такая взаимосвязь позволяет принять данную систему в качестве важнейшего фактора, влияющего на развитие системы профессионально-педагогического образования. С целью обоснованного учета этого влияния необходимо более подробно выделить недостатки и проблемы, присущие системе начального профессионального образования, которые вызваны и определяются состоянием подготовки педагогов профессионального обучения.

Уровень и качество профессиональной и общеобразовательной подготовки, реализуемой в системе начального профессионального образования, происходящее при этом становление и саморазвитие личности обучающегося находятся в прямой зависимости от уровня профессионально-педагогической квалификации специалистов профессионального обучения, осуществляющих учебно-воспитательный процесс. Поэтому реализуемые на современном этапе изменения содержания подготовки в учебных заведениях начального профессионального образования, применение в учебном процессе новых педагогических технологий, преобразование традиционных профессионально-технических училищ в «продвинутые» профессиональные учебные заведения (технические лицеи, колледжи) формируют потребность в соответствующем кадровом обеспечении. Это, по сути, подтверждает определение данной системы в качестве одного из главных факторов развития профессионально-педагогического образования и дополнительно поясняется следующим.

Современный уровень профессионально-педагогической квалификации специалистов профессионального обучения не отвечает задачам обновления системы начального профессионального образования. Это подтверждается, во-первых, тем, что учебные заведения, реализующие подготовку молодых работников современных предприятий и учреждений (в том числе отделы технического обучения и

учебно-курсовые комбинаты предприятий, учебно-производственные комбинаты общеобразовательных школ и т. п.), не удовлетворяют требованиям, предъявляемым самой личностью, обществом, государством и экономикой к профессиональному образованию и к формированию личностных качеств обучающихся. Во-вторых, учебные заведения начального профессионального образования, в отличие от учреждений среднего и высшего профессионального образования, как и прежде, остаются неудовлетворительно укомплектованными квалифицированными педагогами профессионального обучения. Так, на современном этапе (1996) среди них только 53,9% имеют высшее профессиональное образование (в том числе лишь 11,2% – высшее профессионально-педагогическое) и 37,7% закончили учебные заведения среднего профессионального образования.

Особенно низкий уровень профессионально-педагогической квалификации имеют мастера производственного обучения, в наибольшей степени влияющие на квалификацию подготавливаемых работников. Среди них с высшим образованием только 22,2% (в том числе 6,1% – с профессионально-педагогическим), а основная часть мастеров (две трети) получили среднее профессиональное образование, но только 18,2% закончили индустриально-педагогические техникумы. Вызывает беспокойство и ситуация с производственной квалификацией мастеров производственного обучения, из которых 16,2% имеют рабочий разряд ниже присваиваемого выпускникам.

Несмотря на то что среди преподавателей, в отличие от мастеров производственного обучения, доля имеющих высшее образование достаточно велика (95,1%), положение нельзя считать удовлетворительным. Это связано с тем, что наиболее низкоквалифицированные среди них в профессионально-педагогическом отношении преподают общетехнические и специальные дисциплины (90,9% имеют высшее образование) и в наибольшей степени влияют на формирование профессиональных качеств у обучаемых. К тому же большинство этих преподавателей не имеет необходимой психолого-педагогической подготовки.

На снижение уровня профессионально-педагогического потенциала в системе начального профессионального образования интенсивно влияют современные общественные процессы. С возникнове-

нием рыночных отношений сформировалась тенденция сокращения общей численности педагогов профессионального обучения. Например, в 1995 г. из системы выбыло 19540 (12,6%) таких специалистов. При этом мастеров производственного обучения стало меньше на 15,5%, а преподавателей – на 8,9%. В целом текучесть профессионально-педагогических кадров в последние годы сохраняется на уровне 10–11%.

Сопоставление этих данных с количеством педагогов профессионального обучения, выпускаемых всеми вузами, факультетами и индустриально-педагогическими техникумами (колледжами), осуществляющими такую подготовку (около 17 тыс. в год), позволяет сделать вывод о наличии в системе начального профессионального образования процессов, ведущих к невосполнимым потерям численности профессионально-педагогических работников.

Эти процессы являются прямым следствием влияния экономики переходного периода на все образовательные структуры.

К нарастанию негативных тенденций в подготовке квалифицированных рабочих ведут следующие процессы, также связанные с этим влиянием:

- расширение хозяйственной самостоятельности крупных предприятий, являвшихся ранее базовыми для учебных заведений профессионального образования и прекративших выполнять такие функции, сопровождаемое развитием системы внутрифирменной подготовки рабочих;

- снижение эффективности жесткого планирования в системе начального профессионального образования, полностью исчерпавшего себя как не приспособленного к условиям рыночной экономики, стимулирующее потребность в развитии гибкости и мобильности в организации и реализации образовательной деятельности;

- возрастание кадровых потребностей в сфере непромышленной деятельности человека, детерминирующее переориентацию системы с преимущественно профессионально-технического образования на профессиональное образование, удовлетворяющее интересы как производственной, так и непромышленной сферы.

Очевидно, что погружение системы начального профессионального образования в новые социально-экономические условия обост-

решает проблему несоответствия качества подготовки педагогов профессионального обучения требованиям личности, государства и общества. Решение связанных с этой проблемой кадровых задач необходимо подкреплять ростом компетентности, культуры управления, психологической устойчивости таких педагогов и их умением работать в жестких условиях конкуренции. Пока же подходы к формированию кадрового корпуса системы начального профессионального образования и содержания деятельности педагогов профессионального обучения в условиях рыночной экономики и децентрализации управления образованием находятся в стадии разработки.

Таким образом, новые потребности системы начального профессионального образования в профессионально-педагогических работниках обуславливаются, с одной стороны, современными социально-экономическими условиями, характеризующимися введением рыночных элементов в народнохозяйственные отрасли, а с другой стороны, запаздыванием оперативного реагирования системы образования на эти изменения.

Следовательно, начальное профессиональное образование, выполняя задачу создания условий для реализации адекватной современным требованиям профессиональной и общеобразовательной подготовки человека, находится в прямой зависимости от уровня профессиональной квалификации специалистов профессионального обучения. Этим очередной раз подтверждается вывод о том, что необходим специалист особого типа – не просто преподаватель-предметник, а специалист с высшим образованием, имеющий отраслевую, психолого-педагогическую и технологическую (производственную) подготовку.

В завершение анализа профессионально-педагогического образования как социально-педагогической проблемы логично выделить закономерности и противоречия его становления и функционирования. Используемое при этом в рассуждениях понятие «закономерность» трактуется нами как повторяющаяся существенная связь явлений общественной жизни или этапов исторического процесса, присущая только деятельности людей, а не нечто внешнее по отношению к ней. Действие закономерностей проявляется в виде тенденций, определяющих основную линию развития общества или его подсистем

[57, с. 409]. Они формируются при реализации противоречий общественной жизни. В зависимости от этого движение и отмирание одних закономерностей становится причиной возникновения, действия и отмирания новых закономерностей.

Представленный выше анализ показал, что процесс становления и развития профессионально-педагогического образования происходил в условиях разной природы: с одной стороны, побуждающих и благоприятных, с другой – препятствующих данному процессу. Независимо от этого профессионально-педагогическое образование развивалось и сформировалось в самостоятельный институт, играя определенную роль в обществе и образовании в целом.

Учитывая мнение Г. Е. Зборовского, профессионально-педагогическое образование можно определить как социальный институт, поскольку это устойчивая форма организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающая в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций и ролей, управления и социального контроля за соблюдением норм и правил поведения [120]. Такой специфический социальный институт – профессионально-педагогическое образование, как показал анализ, характеризуется наличием:

- строго определенной сферы деятельности (профессионально-педагогическая подготовка);
- учреждений для обучения и воспитания (техникумы, колледжи, вузы, органы управления);
- аппарата работников;
- социальных ролей и норм поведения обучающихся и обучающихся и взаимоотношений между ними;
- санкций, применяемых за несоблюдение этих ролей и норм к представителям всех социальных групп, включенных в профессионально-образовательный процесс;
- необходимых материальных ресурсов (здания, финансы, лаборатории, мастерские, библиотеки т. д.).

Такое представление профессионально-педагогического образования обуславливает его возникновение, становление, а также разработку стратегии развития законами развития образования и общества.

Условно иерархию социальных законов в процессе общественной деятельности можно представить следующим образом:

- законы, предопределяемые действием природной основы общества, обеспечивающей сохранение и воспроизводство социальной жизни;
- законы материально-производственной деятельности людей;
- социально-политические и культурные законы.

При этом законы, функционирующие на уровне природной основы общества и связанные с сохранением и воспроизводством социальной жизни, являются наиболее стабильными, прочными и служат базой развития образования. Другие законы определяют условия, в которых развивается образование, и формируют закономерности такого развития (внешние факторы развития).

Можно отметить, что внутренние факторы развития системы профессионально-педагогического образования совпадают с факторами, присущими образованию вообще. Например, Б. Т. Лихачев, наиболее полно раскрывший закономерности образования, обращает внимание на следующие из них:

- соответствие содержания, форм и методов обучения и воспитания уровню развития производительных сил общества;
- обусловленность содержания, форм и методов обучения и воспитания характером производственных отношений и соответствующей им надстройкой;
- неизбежность обучающе-воспитательных последствий жизненных явлений и жизненного взаимодействия обучаемых с миром;
- формирование личности обучаемых в процессе активной деятельности и общения;
- гармоническое развитие обучаемого, учет его возрастных особенностей и возможностей [196].

При разработке теоретических основ развития профессионально-педагогического образования необходимо учитывать, что влияние изменения условий в самой образовательной системе на формирование закономерностей ее развития неотъемлемо от влияния внешних факторов. При этом воздействие последних не ведет к повышению эффективности и качества образовательного процесса, если не созданы соответствующие условия внутри системы. Такое соответствие воз-

никает благодаря оптимальному управлению, осуществляющему создание необходимых организационно-педагогических условий. Данный вывод подтверждается итогами развития профессионально-педагогического образования на первом этапе (1920–1943), когда, несмотря на массив решений о важности и необходимости этого вида образования, принимаемых на государственном уровне, внутренние условия созданы не были. Это привело к застою в развитии системы.

Анализ развития профессионально-педагогического образования позволяет сделать вывод о том, что закономерности его развития во многом определяются его особенностями. Не углубляясь на данном этапе исследования в детальное рассмотрение таких особенностей, можно отметить следующее. В отличие от любого вида профессионального образования, направленного прежде всего на подготовку специалистов для соответствующих отраслей производства, профессионально-педагогическое образование вместе с этой решает и другую задачу – создает научно-педагогическое обеспечение профессионального образования. Поэтому прослеживается четкая закономерность, заключающаяся в том, что *его развитие определяется изменениями и потребностями в цепи «государство – производство – начальное профессиональное образование – профессионально-педагогическое образование»*. Однако связи между этими звеньями ранее не осмысливались на теоретическом уровне и носили формальный или функциональный характер. На основании проведенного анализа можно выделить и другие закономерности.

Организационно-педагогические основы подготовки педагогов профессионального обучения системно не разрабатывались и не исследовались на теоретическом уровне с учетом тенденций развития мирового и отечественного производства и образования. *Поэтому функционирование и развитие системы профессионально-педагогического образования осуществлялось преимущественно на эмпирической основе.*

Кроме того, данная система *развивалась с определенным отставанием и в зависимости от потребностей системы начального профессионального образования в обучающем персонале*. Реальные потребности в количестве и качестве профессионально-педагогических

работников не влияли на разработку организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования.

Анализ этапов развития профессионально-педагогического образования позволил установить, что профессионально-педагогические вузы и факультеты открывались в местах сосредоточения крупного промышленного производства и, как следствие, большого количества учебных заведений начального профессионального образования, формирующих рабочие кадры для предприятий. Поэтому задача вузов и факультетов сводилась к подготовке педагогов профессионального обучения для системы начального профессионального образования.

Следовательно, в основе развития инженерно-педагогического образования (предшественника, прототипа профессионально-педагогического), несомненно, находились прежде всего потребности общества, производства, но отнюдь не потребности человека в развитии, в реализации его индивидуальных способностей и дарований.

Отсюда вытекает четвертая закономерность: *профессионально-педагогическое образование развивалось в системе связей и отношений, не учитывающих потребности и интересы личности*. В такой ситуации человек существовал для системы образования, а последняя – для общества и производства. По-видимому, данный подход являлся одной из причин низкой эффективности системы.

На каждом этапе развития профессионально-педагогического образования его состоянию соответствовали определенные организационно-педагогические основы. Возникающие проблемы и противоречия в функционировании данной системы стимулировали их исследование и совершенствование. Следовательно, на различных этапах становления профессионально-педагогического образования *разработка организационно-педагогических основ позволяла преодолевать возникающие проблемы и противоречия, обеспечивая его переход на новый этап развития*.

Таким образом, изучение логики исторического становления профессионально-педагогического образования позволяет сделать вывод о том, что процесс его развития, результативность и эффективность в значительной степени зависели от социальных и экономических преобразований в обществе. Подобные преобразования определяли

условия, детерминирующие стратегию и пути развития профессионально-педагогического образования.

Условия для подготовки педагогов профессионального обучения с разной степенью успешности создавались в развиваемой в России с 1920 г. системе профессионально-педагогического образования. Но, несмотря на столь длительный срок деятельности системы, многие проблемы, являющиеся внутренними факторами, побуждающими к ее развитию, остаются актуальными и в настоящее время.

Основные направления развития социальных систем, характера их связей и функций предполагают возникновение различных типов противоречий, определяющих специфику, тенденции и структуры их формирования в окружающем мире. Данное положение принято нами во внимание при определении перспектив исследования и совершенствования профессионально-педагогического образования.

Выделение проблем и противоречий, сопровождающих становление профессионально-педагогического образования, необходимо для оптимального выбора стратегии его дальнейшего развития с учетом прошлого опыта.

При выделении таких проблем и противоречий во внимание принято следующее положение Л. Н. Когана. Он считает, что при изучении противоречий в образовании потребность общества в нем можно рассматривать на двух взаимосвязанных уровнях: во-первых, как объективную потребность общества в повышении образовательного уровня его членов; во-вторых, как субъективное осознание вызванного этой потребностью общественного противоречия теми или иными группами людей (управленцев) и их целенаправленную деятельность по его решению [149, с. 10].

Возникновение и становление профессионально-педагогического образования было востребовано прежде всего потребностями начального и среднего профессионального образования в педагогах профессионального обучения. Поэтому, как показал анализ научных работ и образовательной практики, развитие профессионально-педагогического образования происходило в условиях существования следующих проблем:

- несоответствия актуального уровня профессионализма современных педагогов профессионального обучения требованиям госу-

дарства, общества и экономики, особенно проявившегося в связи с изменениями условий на рынке труда;

- недостаточности масштабов подготовки педагогов профессионального обучения для удовлетворения потребностей начального профессионального образования и, как следствие, дефицита квалифицированных специалистов;

- несовершенства управления качеством профессионально-педагогического образования;

- отсутствия последовательности в государственной политике создания и развития системы профессионально-педагогического образования по ряду непривлекательных для человека, но актуальных для общества профессий ключевых отраслей экономики и соответствующих им профессионально-педагогических специализаций.

Перечисленные проблемы во многом присущи не только системе профессионально-педагогического образования в целом. Они касаются также проблем и противоречий, характерных для высшего учебного заведения такой системы и препятствуют его развитию как субъекта образования. Одни из них, вызванные общим кризисом, кроме финансового и материального состояния вуза касаются непосредственно образовательного процесса и научной деятельности. Другие связаны с адаптацией вуза к рыночным способам и формам деятельности, с развитием обучения на коммерческой основе, с созданием в структуре вуза внебюджетных подразделений и скрытыми (вторичными) последствиями этих процессов. Такие процессы сопровождаются усложнением вузовской образовательной инфраструктуры и уменьшением возможностей для привычных централизованных управленческих воздействий, определяющих качество образования.

С учетом перечисленных проблем, имеющих социально-педагогическую природу, нами выделено ключевое противоречие между изменяющимися потребностями личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования, с одной стороны, и возможностями системы профессионально-педагогического образования обеспечить реализацию данных потребностей в связи с недостаточной разработанностью целостных теоретических основ профессионально-педагогического образования, обеспечивающих его эффективное развитие в современных социально-

экономических условиях, с другой стороны. Данное противоречие конкретизируется следующими вытекающими из него противоречиями:

- между потребностью в насыщении системы начального профессионального образования высококвалифицированными специально подготовленными педагогами профессионального обучения и недостаточным масштабом такой подготовки в существующей системе профессионально-педагогического образования;

- между необходимостью обеспечить подготовку педагогов профессионального обучения в сложных социально-экономических условиях и возможностями сложившихся организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования гибко и быстро реагировать на воздействия внешних факторов;

- между возросшими требованиями к качеству профессионально-педагогического образования и реализуемыми в управлении образовательными системами автономными, несистемными мерами и одноаспектными подходами, направленными на повышение качества образовательных процессов;

- между новыми социально-экономическими условиями функционирования высшего учебного заведения как субъекта профессионально-педагогического образования, характеризуемыми предоставлением больших свобод и расширением образовательных процессов за счет внебюджетных средств, и традиционной организацией его деятельности.

Отмеченные противоречия вызваны оказываемым на систему профессионально-педагогического образования воздействием экономических, социальных и культурных факторов. Эти внешние факторы, в свою очередь, являлись причиной возникновения внутренних противоречий. При этом следует отметить, что внешние факторы и отмеченные противоречия не просто ускоряли или замедляли процесс функционирования и развития профессионально-педагогического образования, а в определенных случаях являлись причиной изменения основного направления тенденций его развития. Такой вывод подтверждается Б. Т. Лихачевым, отмечающим влияние противоречий социально-экономической жизни страны, застоя в социальной сфере и командно-административного стиля руководства на развитие системы образования [196].

Но, с другой стороны, сам социально-экономический прогресс в значительной мере зависит от мобильности системы образования, от ее возможности быстро адаптироваться и передавать новые знания. В этой связи возникает ряд противоречий: между достижениями в сфере экономики, политики, культуры и инертностью системы образования, призванной осваивать и распространять эти достижения; демократическими процессами, происходящими в обществе, и авторитарными методами управления образованием; воздействием различных факторов на формирование личности и слабой координацией деятельности образовательных учреждений и социальных институтов; требованиями, предъявляемыми к качеству подготовки кадров, и ее реальным уровнем и т. п.

Успешность развития образовательной системы зависит от того, насколько преодоление внешних и внутренних противоречий будет реализовано в их органичном взаимодействии. Однако практика профессионально-педагогического образования, как показывает проведенный анализ, осуществлялась в отсутствие реализации такого взаимодействия, что и определяло развитие данной образовательной системы.

Можно привести несколько примеров, иллюстрирующих это положение. Все решения о развитии профессионально-педагогического образования принимались в основном совместно с постановлениями и законами о совершенствовании работы общеобразовательной и профессиональной школы (или являлись их составной частью). В качестве ключевой всегда выдвигалась идея о достижении этими образовательными системами нового качественного уровня в соответствии с требованиями научно-технического, социального, политического и культурного прогресса.

Для реализации таких решений предполагались и осуществлялись изменения в структуре, содержании, технологиях обучения; реорганизация деятельности высшего и среднего профессионального образования; оптимизация соотношения между теоретической и практической подготовкой в профессиональном образовании; преодоление противоречий между необходимостью освоения постоянно увеличивающегося объема научной информации и потенциальными возможностями каждого обучающегося [243].

К факторам, задерживающим развитие профессионально-педагогического образования после таких решений можно отнести, в частности, следующие. Неоправданно затягивался переход на новые учебные планы в одних случаях, и достаточно часто происходило их изменение в других. Переоснащение лабораторно-производственной базы, важной в подготовке педагогов профессионального обучения, значительно отставало от темпов технического перевооружения отраслей народного хозяйства. Поэтому она не только не обеспечивала опережения в подготовке специалистов, но и не соответствовала уровню требований, предъявляемых к их подготовке.

Возникшее при этом противоречие между уровнем развития материальной базы в промышленности и материальной базой профессионально-педагогических учебных заведений, требовавшее немедленного разрешения, продолжало существовать. По приведенным данным, можно утверждать, что не были сформированы соответствующие внешние условия, направленные на поддержку реализации принимаемых решений. В свою очередь, предпринимаемые попытки совершенствования системы профессионально-педагогического образования только за счет ее внутренних возможностей к успеху не привели.

Свое влияние на развитие профессионально-педагогического образования оказали и существующие нормативно-правовые основы управления образованием, прежде всего высокий уровень централизации управления в этой сфере и господствующий авторитарный стиль отношений между органами управления и образовательными учреждениями. Как следствие можно отметить противоречие, ставшее еще одним сдерживающим фактором развития, – между потребностью в осуществлении научно обоснованного управления развитием профессионально-педагогического образования, обеспечении его перехода к демократическим формам управления и устоявшимися, устаревшими методами управления и правовыми нормами.

Очевидно, что реформы в системе начального профессионального образования неосуществимы без соответствующей подготовки профессионально-педагогических кадров. Уровень профессионально-педагогической квалификации является одним из определяющих факторов изменений. В действительности же уровень образования обучающего персонала системы не соответствует не только предполагаемым

реформам, но и требованиям современного рынка труда. Поэтому проявляется еще одно противоречие – между предъявляемыми требованиями к подготовке педагога профессионального обучения и реальным образовательным уровнем работающего в настоящее время профессионально-педагогического персонала.

Выделенные противоречия являются социально-педагогическими, так как сформированы вследствие взаимодействия социально-экономических процессов, с одной стороны, и профессионально-педагогического образования – с другой. *В связи с этим возникает объективная потребность в развитии системы профессионально-педагогического образования, которое в современных условиях развития государства, связанных с построением общества с рыночной экономикой, должно качественно измениться, стать адекватным социально-экономическим условиям, обеспечить рост экономики и удовлетворение новых запросов человека и общества.*

Успешное удовлетворение данной потребности, как показывает опыт, во многом зависит от проработки теоретических основ профессионально-педагогического образования, призванных обеспечить целостность процесса развития системы подготовки педагогов профессионального обучения. Связанные с этим вопросы рассмотрены в следующей главе.

Таким образом, анализ развития профессионально-педагогического образования как социально-педагогической проблемы позволил определить общую методологию проводимого исследования, раскрывающую роль и место профессионально-педагогического образования в социально-экономической системе и в системе образования. При этом получены следующие результаты и выводы:

1. Раскрыты основные понятия, определяющие исследование проблемы:

- профессионально-педагогическое образование – это *процесс* формирования личности, способной к эффективному осуществлению подготовки человека к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности. Профессионально-педагогическое образование – это *результат*, обозначающий усвоенную человеком совокупность специальных знаний,

умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих ему успешно работать в сфере профессионального образования;

- организационно-педагогические основы развития профессионально-педагогического образования – это совокупность взаимосвязанных структурно-управленческих и содержательно-технологических идей, принципов и условий, обеспечивающих достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования в изменяющихся социально-экономических условиях.

2. Показано, что профессионально-педагогическое образование призвано выполнять в обществе следующие функции:

- экономические, состоящие в первую очередь в насыщении профессиональной структуры общества и подготовке педагогических кадров соответствующей квалификации;

- социальные, включающие воспроизводство и изменение социальной структуры общества, ее конкретных элементов, содействие сохранению в обществе социальной мобильности (наравне с другими факторами);

- культурные, стимулирующие процессы пробуждения и реализации потребностей личности в создании, потреблении и распространении ценностей культуры, а также процессы воспроизводства и развития материальной и духовной культуры определенной категории учащейся и работающей молодежи.

3. Применительно к решаемым задачам рассмотрена многоуровневая методология исследования, включающая: систему философских знаний; общенаучные принципы и процедуры исследования; общепедагогические идеи, теории, концепции и закономерности; положения отдельных дисциплин педагогики; идеи, положения, закономерности и теории, относящиеся непосредственно к профессионально-педагогическому образованию. Определены подходы к изучению поставленной проблемы: системный, личностно-деятельностный, интегративно-целостный, управленческо-технологический, кибернетический, квалиметрический и ситуационный.

4. Установлено, что развитие профессионально-педагогического образования как социально-педагогической системы обусловлено влиянием социальных и экономических факторов, в то же время данная система функционирует на основе собственных закономерностей и принципов, имеет тенденцию к стабилизации (целостности) и дальнейшему развитию:

- личность учащегося, студента, преподавателя в этой системе выступает в качестве цели и субъекта деятельности;

- основным направлением развития системы профессионально-педагогического образования являлось соответствие требованиям, выдвигаемым начальным профессиональным образованием и производством;

- на основании качественных изменений в организации и содержании профессионально-педагогического образования, воспринимаемых как реакция на социально-педагогические условия в определенные периоды времени, выявлены этапы его становления и развития: 1920–1943 гг. (1-й этап), 1943–1958 гг. (2-й этап), 1958–1979 гг. (3-й этап), 1979–1992 гг. (4-й этап), 1992 г. – по настоящее время (5-й этап).

5. Отмечены следующие закономерности (тенденции) развития профессионально-педагогического образования:

- функционирование и развитие системы профессионально-педагогического образования осуществлялось преимущественно на эмпирической основе;

- развитие профессионально-педагогического образования определялось изменениями и потребностями в цепи «государство – производство – начальное профессиональное образование – профессионально-педагогическое образование»;

- оно развивалась с определенным отставанием от потребностей системы начального профессионального образования в обучающем персонале;

- развитие профессионально-педагогического образования происходило в системе связей и отношений, не учитывающих потребности и интересы личности;

- на различных этапах развития системы профессионально-педагогического образования разработка организационно-педагогических основ позволяла преодолевать возникающие проблемы и противоречия, обеспечивая его переход на новый уровень.

6. На основе анализа проблем профессионально-педагогического образования установлено его ключевое социально-педагогическое

противоречие между изменяющимися целями и потребностями личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования, с одной стороны, и возможностями системы профессионально-педагогического образования обеспечить реализацию данных целей и потребностей в связи с недостаточной разработанностью целостных теоретических основ профессионально-педагогического образования, обеспечивающих его эффективное развитие в современных социально-экономических условиях, с другой стороны. Данное противоречие конкретизируется следующими вытекающими из него противоречиями:

- между потребностью в насыщении системы начального профессионального образования высококвалифицированными специально подготовленными педагогами профессионального обучения и недостаточным масштабом такой подготовки в существующей системе профессионально-педагогического образования;

- между необходимостью обеспечить подготовку педагогов профессионального обучения в сложных социально-экономических условиях и возможностями сложившихся организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования гибко и быстро реагировать на воздействия внешних факторов;

- между возросшими требованиями к качеству профессионально-педагогического образования и реализуемыми в управлении образовательными системами автономными, несистемными мерами и одноаспектными подходами, направленными на повышение качества образовательных процессов;

- между новыми социально-экономическими условиями функционирования высшего учебного заведения как субъекта профессионально-педагогического образования, характеризуемыми предоставлением больших свобод, и традиционной организацией его деятельности.

7. Выделена объективная потребность в развитии системы профессионально-педагогического образования, которое в современных условиях развития государства, связанных с построением общества с рыночной экономикой, должно качественно измениться, стать адекватным социально-экономическим условиям, обеспечить рост экономики и удовлетворение новых запросов человека и общества. Данная потребность определила направление дальнейших исследований как наиболее плодотворная.

Глава 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научное осмысление и обоснование одного из современных видов образования – профессионально-педагогического – является одной из важнейших задач развития теории и практики профессионального образования и включает: анализ теоретических предпосылок, определяющих базис и ядро концепции развития профессионально-педагогического образования; выявление факторов, обуславливающих построение системы профессионально-содержательных принципов обучения; определение способов и условий реализации данных принципов в процессе подготовки педагогов профессионального обучения, их экспериментальную проверку; обобщение и внедрение инновационного опыта педагогических подходов.

Проведенные нами анализ психолого-педагогических исследований в сфере профессионально-педагогической деятельности и образования, систематизация опыта подготовки педагогов профессионального обучения (И. Ф. Анкудинов, А. Ф. Евстигнеев-Беляков, И. А. Каиров, С. Я. Купидонов, Н. Макаров, М. М. Рубинштейн и др.) [8, 108, 138, 176, 201, 308], логико-генетический анализ становления профессионально-педагогического образования показали, что подходы к решению его проблем до последнего времени не имели достаточного научного обоснования и носили преимущественно эмпирический характер. Между тем подобное теоретико-методологическое обоснование принципиально важно в плане направленности, концептуальности и обеспечения эффективности развития данного вида образования. Этим объясняются интерес к данной теме и активизация исследований, связанных с обсуждаемой проблемой, за последние 10–15 лет. В данных исследованиях разрабатывались преимущественно содержательные и психологические аспекты профессионально-педагогического образования (Н. С. Глуханюк, А. А. Жученко, Г. Е. Зборовский, Э. Ф. Зеер, А. Т. Маленко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко и др.), однако никем из авторов не ставился вопрос об организационно-педагогических основах как исследуемой проблеме [87–89, 111–113, 120, 123, 124, 202, 204, 292, 294, 304–307, 375, 389].

2.1. Становление и развитие научных основ профессионально-педагогического образования

Организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования рассматриваются нами как исходные, базовые его положения, включающие взаимосвязанные между собой структурно-управленческие и содержательно-технологические идеи, принципы и условия (содержание, методы и технологии), обеспечивающие достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества.

Первые научные разработки проблем профессионально-педагогического образования относятся к началу 1920-х гг. Их проведение обусловлено возникшим в то время противоречием между необходимостью научной поддержки процесса проектирования и создания системы профессионально-педагогического образования в России и отсутствием соответствующего научного обоснования и теоретического осмысления опыта подготовки педагогов профессионального обучения.

На наш взгляд, отсутствие разработок организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования объясняется тем, что при формировании корпуса профессионально-педагогических кадров долгое время преобладала ориентация на единственную, доминирующую идею. Ее суть заключалась в привлечении к профессионально-педагогической деятельности специалистов с производства, имеющих соответствующие профессиональные знания и производственный опыт. Данная идея ставила педагогическое сообщество в зависимость от сиюминутных, конкретных запросов профессиональной школы, диктуемых сложнейшей социально-экономической и социально-политической обстановкой в стране, и не учитывала перспектив и тенденций развития науки и образования. Главным недостатком подобной установки являлось представление о необязательности психолого-педагогической подготовки специалистов, работающих в профессиональной школе в качестве педагогов профессионального обучения.

Однако среди ведущих педагогов имелись сторонники другой концепции, признающей необходимость такой подготовки. Ими были осуществлены плодотворные попытки определения содержания и организационных подходов к обучению, установления перечня обяза-

тельных требований к профессионально-педагогическому работнику, к уровню его педагогической и производственной квалификации. Данные исследования, ввиду их инновационного характера, требуют более подробного обсуждения.

Так, интересное решение проблемы организационных основ профессионально-педагогического образования предложено в работе А. Ф. Евстигнеева-Белякова [108]. Ее автор считал (1927), что принципиально правильным путем, максимально отвечающим специфике профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, является «соединение педагогической подготовки с подготовкой производственника». Для практической реализации такого подхода предлагалось установить в высшей школе 4–5-летнее обучение, создать педагогические кафедры в технических, сельскохозяйственных и других отраслевых вузах. При этом при определении содержания, подготовке и разработке новых учебных планов автор считал важным обеспечить обязательную связь педагогической подготовки с основной специальностью студента.

При исследовании материалов работ А. Ф. Евстигнеева-Белякова в концептуальном плане выявляются следующие позиции:

- организация подготовки преподавателей учебных заведений начального профессионального образования зависит от социально-педагогических условий;
- наличие высшего образования является одним из главных квалификационных требований к преподавателю профессиональной школы;
- педагогическая подготовка для преподавателей специальных (отраслевых) дисциплин является обязательной, при этом принципиально важным моментом считается интеграция педагогической и специальной составляющих обучения путем создания в технических и сельскохозяйственных вузах педагогических кафедр;
- блоки содержания подготовки преподавателей специальных дисциплин в общих чертах включают специальные знания и умения по профессии производственной отрасли, психолого-педагогические знания, знания методики преподавания и методическую практику.

Наряду с требованиями к организации и содержанию подготовки преподавателей для системы профессионального образования авто-

ром определены также факторы объективного и субъективного характера, сдерживающие развитие профессионально-педагогического образования. К ним отнесены сроки обучения в вузах (3 года в технических и 2,5 года в сельскохозяйственных), не позволяющие обеспечить необходимое качество специального и педагогического образования выпускаемых специалистов, широко распространенное мнение о том, что преподавателями можно работать без специальной педагогической подготовки, и др.

В защиту идеи создания специально организованной системы подготовки педагогов профессионального обучения, решающей в комплексе задачи выпуска специалиста – инженера, компетентного в сфере своей специальности и одновременно владеющего психолого-педагогическими знаниями, выступал и М. М. Рубинштейн (1928). Он впервые проанализировал функциональные обязанности инженера-педагога как специалиста, на основании чего, применяя деятельностный подход, обосновал составляющие содержания его подготовки. По его представлениям, специальная педагогическая подготовка включает философию и методологию технических наук, педагогику и историю педагогики, психологию, анатомо-физиологические сведения о человеке и гигиену и ряд других знаний. Осуществляемая на этой основе общеметодическая подготовка подразумевает анализ существующей системы образования, особенно ее профессионально-технической части. Изучение частнометодических вопросов, связанных с преподаванием отдельных специальных дисциплин, завершает подготовку. Особо подчеркивается значение педагогической практики [308].

Такое содержание образования и последовательность прохождения дисциплин при его реализации требовали своего, особого, организационного обеспечения. В этом смысле перспективным считалось предложение М. М. Рубинштейна организовать в технических вузах межфакультетские педагогические отделения, дающие возможность дополнительно к инженерной специальности получить вторую – педагогическую. Обеспечение обучения по данной дополнительной специальности возлагалось на специально созданные кафедры педагогики, психологии и методики преподавания.

Разработанный на основе данной идеи учебный план для педагогического отделения был рассчитан на трехлетнее обучение. При соответствующей организации учебного процесса его достоинство проявлялось в возможности последовательного прохождения и углубленной проработки дисциплин психолого-педагогического, обще- и частнометодического циклов в тесной взаимосвязи теории и практики. Широко распространенные в то время различные краткосрочные педагогические курсы подготовки специалистов для системы профессионального образования не имели такой возможности.

По результатам исследований М. М. Рубинштейна можно выделить несколько позиций, имеющих принципиальное значение для разработки теоретических основ профессионально-педагогического образования:

- обоснована необходимость особой подготовки педагогических кадров для учебных заведений профессионального образования;
- определены, на основе деятельностного подхода, составляющие психолого-педагогической и методической подготовки педагога профессионального обучения;
- предложено в качестве формы подготовки в отраслевых вузах использование межфакультетских педагогических отделений, определены организационные принципы деятельности таких отделений и разработан примерный учебный план 3-годичной подготовки инженеров-педагогов;
- предложено считать допустимым – в виде исключения, в связи со сложившимся дефицитом педагогических кадров, – в качестве временной меры использование подготовки педагогов для системы профессионального образования на педагогических курсах-надстройках и привлечение в учебные заведения профессионального образования специалистов с производства.

Требования к профессионально-педагогической квалификации преподавателя общетехнических и специальных дисциплин, сформулированные С. Я. Купидоновым (1928), сводились, главным образом, к наличию специальных (технических и общетехнических) знаний в объеме программы высшей школы и стажа производственной работы. «Однако одного высшего технического образования в соединении

с хорошим практическим знанием производства еще недостаточно для преподавания в индустриальной школе. В дополнение к ним требуется специальная педагогическая подготовка. Преподаватель индустриальной школы должен быть не только инженером, но и педагогом» [176, с. 49]. По мнению С. Я. Купидонова, специальная педагогическая подготовка должна быть дополнительной, «надстроенной» над инженерной и включать в себя изучение:

- состояния и перспектив развития промышленной отрасли, по которой проводится педагогическая специализация;
- «общих принципов построения просветительной системы» с углубленным анализом проблем и тенденций развития системы профессионального образования;
- психолого-педагогических дисциплин – основ психологии и педологии, анатомии, физиологии и психологии школьных возрастов, общей дидактики, истории трудовой школы и начального профессионального образования;
- методик преподавания избранной специальной дисциплины и некоторых общетехнических предметов.

Такая подготовка должна формировать профессиональные качества специалиста и соответствующие навыки (например: усвоение техники обучения, умение правильно и рационально организовать учебный материал, знание способов его передачи в зависимости от темы и плана урока, типа учащихся, их индивидуальных особенностей и различий и их подготовки, умение правильно оценивать успехи учащихся и др.) [176].

Таким образом, исследования, проведенные С. Я. Купидоновым, внесли ощутимый вклад в разработку организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования по следующим направлениям:

- определена структура квалификационных требований к педагогу профессионального обучения: наличие специальных знаний в объеме программы высшей школы, знание производства (стаж практической работы) и психолого-педагогические знания и умения;

- предложено в организационном плане психолого-педагогическую подготовку осуществлять как дополнительную, «надстроенную» над инженерной;

- определено основное содержание психолого-педагогической подготовки;

- выдвинуты требования к качеству знаний и умений прошедших психолого-педагогическую подготовку специалистов;

- выдвинуто (впервые) требование обязательности повышения квалификации профессионально-педагогических работников как по производственному, так и по педагогическому направлениям.

Исследование проблем развития подготовки педагогов профессионального обучения проведено также И. А. Каировым (1930), взгляды которого в целом совпадают с позицией С. Я. Купидонова. Особого внимания заслуживают следующие предложения И. А. Каирова, направленные на совершенствование деятельности педагогических курсов [138]:

- совершенствовать учебные планы и программы в плане усиления педагогической составляющей;

- повысить эффективность учебного процесса путем формирования на курсах постоянного штата научно-педагогических работников и отказа от совместителей;

- улучшить качество педагогической практики посредством прикрепления профессионально-технических учебных заведений к педагогическим курсам в качестве баз педагогической практики;

- ввести систему контрактов со студентами, обучающимися на педагогических курсах, способствующую повышению закрепляемости кадров в профессиональных учебных заведениях;

- изменить правовой статус некоторых крупных педагогических курсов с последующим переводом их на положение самостоятельных вузов по подготовке педагогов профессионального обучения и совершенствованию их квалификации и др.

С результатами рассмотренных выше исследований проблемы подготовки профессионально-педагогических кадров в основном согласуются и взгляды А. Я. Вышинского (1932). По его мнению, пер-

спективной является организация подготовки производственников, привлекаемых в профессиональные учебные заведения в качестве профессионально-педагогических работников, в учебных заведениях, созданных по типу Высших педагогических курсов, дающих знания по основам педагогического процесса [76].

Принципиально иную позицию в определении подходов к решению рассматриваемой проблемы занимали С. Е. Гайсинович (1928) и Н. М. Барбашов (1931), отстаивающие как основной и перспективный путь организацию обучения преподавателей специальных дисциплин в специализированных педвузах (профессионально-педагогических) [20, 77]. Такая организация обучения, по мнению Н. И. Барбашова, позволит обеспечить получение:

- знаний и навыков по дисциплинам психолого-педагогического цикла;
- знаний и навыков по специальному отраслевому циклу дисциплин;
- знаний конкретного производственного процесса, связанных с преподаваемыми в будущей деятельности дисциплинами;
- знаний и навыков общественной работы.

С. Е. Гайсинович впервые предложил в обязательные квалификационные требования к педагогу профессионального обучения (на примере инженера-педагога), наряду с технологическим, педагогическим и методическим компонентами, включить «владение одной универсальной (характерной для определенной отрасли промышленности) профессией».

На наш взгляд, некоторые выводы по результатам исследований Н. И. Барбашова и С. Е. Гайсиновича актуальны и в настоящее время. Они касаются, прежде всего, создания специализированных педагогических институтов (профессионально-педагогических) как основной организационной формы подготовки педагогов профессионального обучения и требований к владению профессией по профилю производственной подготовки.

Необходимость организации подготовки преподавателей специальных дисциплин как в профессионально-педагогических институтах, так и на педагогических курсах при отраслевых вузах отстаивает-

100

ся в работах А. А. Красновского (1929). Он предложил при определении перечня психолого-педагогических дисциплин, обязательных для изучения в вузе, исходить «из потребностей, во-первых, в методической подготовке по специальности, во-вторых, в подготовке в организационно-педагогическом отношении и, в-третьих, наконец... в принципиальных историко-социологических и педологических основах для методических и организационно-педагогических построений» [165]. При этом обеспечение методической подготовки осуществляется за счет дисциплин по частным методикам преподавания, состав и содержание которых должны определяться отраслевой специальностью.

Должный уровень организационно-педагогической подготовленности обеспечивает изучение школьной гигиены, педагогической психологии, школоведения, дидактики профессионального образования. Историко-социологический и педагогический компоненты методической и организационно-педагогической подготовки создают общепедагогические курсы: история педагогики, педагогика (общая теория воспитания и образования) и педология (включая общую психологию и психофизиологию подростка). При этом содержание педагогических дисциплин должно «пропитываться специфическим материалом из отрасли профессионального образования» [165, с. 52].

Новыми и важными в плане организации подготовки педагогов профессионального обучения в специализированном вузе представляются следующие предложения А. А. Красновского: обязательное проведение педагогической практики студентов, начиная с 3-го курса, и выполнение и защита ими дипломной работы или дипломного проекта на завершающем этапе подготовки.

Также, по мнению А. А. Красновского, в психолого-педагогическую подготовку, являющуюся базовой на одно- и двухгодичных Высших педагогических курсах, необходимо включать общепедагогические дисциплины: педологию, психологию, психотехнику, общую и специальную гигиену, методику преподавания избранной специальности и педпрактику.

Таким образом, данные исследования расширили представление об организационно-педагогических основах профессионально-педаго-

гического образования, поскольку содержат дополнительно следующие позиции:

- определены и подробно охарактеризованы составляющие психолого-педагогической подготовки преподавателя специальных дисциплин для профессионально-технической школы в условиях 5-летнего обучения в специализированном (профессионально-педагогическом) институте;

- проведен анализ связей между учебными дисциплинами;
- выделено и подчеркнута особое значение самостоятельной работы студентов для обеспечения качества их подготовки в вузе;

- предложено в качестве выпускного испытания студентов при окончании вуза организовать защиты дипломных работ или дипломных проектов.

Концепция организации подготовки педагогов профессионального обучения в отраслевых вузах путем их педагогизации вновь нашла поддержку и развитие в первой половине 1930-х гг. в работах М. А. Алексинского, И. Ф. Анкудинова, Н. Макарова, А. Рындича, Н. Шапошникова, П. Н. Шимбирева и др. По их мнению, такую педагогизацию, решающую вопросы подготовки преподавателей специальных дисциплин для профессиональной школы, необходимо осуществлять путем включения в учебные планы вузов основ педагогики, педолого-психологического минимума, методики преподавания специальных дисциплин и педагогической практики [5, 8, 201, 310, 383, 386].

Одна из программ педагогизации отраслевых вузов, рассчитанная на включение в учебный план на предпоследнем курсе, имела объем всего 148 ч. Из них на педагогику отводилось 40 ч, педолого-психологический минимум – 20 ч, методику преподавания – 20 ч, школьно-педагогическую практику – 20 ч и на общественно-педагогическую работу – 48 ч.

В организационном плане, в зависимости от обучаемого контингента, А. Рындич предлагает разветвленную систему форм подготовки профессионально-педагогических работников [310]. Для аспирантов – педагогические семинары, для студентов отраслевых вузов и техникумов – циклы факультативных лекций по основам педагогики

и методики преподавания; для инженеров и техников, работающих преподавателями, – заочное обучение на профессионально-педагогическом факультете.

Проблема подготовки мастеров производственного обучения для системы начального профессионального образования исследована И. Дашевским, Д. Н. Евреиновым, Королевым¹ и др. [99, 107, 114, 159]. В числе требований, предъявляемых к уровню квалификации мастера производственного обучения, в данных работах указывается требование обязательной психолого-педагогической подготовки.

Особого внимания заслуживает точка зрения Королева на перспективы подготовки мастеров производственного обучения. Автор считает, что необходима такая подготовка, в результате которой мастер мог бы исполнять «и работу преподавателя теоретических предметов. Совмещение производственного и теоретического обучения у одного преподавателя даст положительные результаты» [159, с. 60]. Однако данная рекомендация реализована только в 1970–1980 гг., когда сложились соответствующие социально-экономические и социально-педагогические условия.

В целом проводимые в 1920-х – 1930-х гг. исследования, обусловленные потребностью в научной поддержке организации и становления нового вида образования – профессионально-педагогического, по сути, обобщая опыт подготовки такого рода специалистов, способствовали созданию первых его организационно-педагогических основ.

Они включают в себя обоснование целесообразности особой подготовки педагогов профессионального обучения и выдвигают в качестве приоритетной цели профессионально-педагогического образования создание необходимых для подобной подготовки условий. Касаясь преимущественно организации обучения преподавателей общетехнических и специальных дисциплин, они содержат следующие требования к их профессионально-педагогической квалификации: специальные отраслевые знания в объеме высшей школы, стаж производственной работы и психолого-педагогическая подготовка.

¹ Инициалы в статье не указаны.

При этом специальная педагогическая подготовка определена как дополнительная, «надстроечная» над инженерной подготовкой. Из всех возможных организационных форм их объединения данные исследования, отражая экономическую и педагогическую ситуацию того времени, особо выделяют как наиболее предпочтительную форму организации профессионально-педагогического образования в высших учебных заведениях. Для этого предусмотрены различные варианты:

- специализированные профессионально-педагогические институты и факультеты, обеспечивающие основательную отраслевую и педагогическую подготовку;

- одно- и двухгодичные педагогические курсы, а также двух- и трехгодичные межфакультетские педагогические отделения, решающие оперативные задачи и позволяющие дополнить основное, инженерное образование педагогическим;

- «педагогизированные» отраслевые вузы, реализующие профессионально-педагогическую подготовку путем введения в свои учебные планы, в небольшом объеме, психолого-педагогических дисциплин. С этой целью в технических, сельскохозяйственных и других отраслевых вузах рекомендовалось создавать психолого-педагогические кафедры.

Однако все эти варианты организации профессионально-педагогического образования позволяли подготовить различной квалификации педагогов профессионального обучения, ориентированных на преподавание одной-двух конкретных дисциплин по учебному плану подготовки по рабочей специальности. Представляется, что этим они по своим возможностям мало чем отличались от выпускника традиционного педагогического института, подготовленного для преподавания одного-двух школьных предметов (преподаватель-предметник).

В целом рассмотренные исследования носят эмпирический характер, что не умаляет их вклада в разработку научных основ профессионально-педагогического образования, которые длительное время оставались на означенном уровне.

На теоретико-методологическом уровне осмысление проблем профессионально-педагогического образования началось в 1970 гг. и в настоящее время представляет собой отдельную отрасль педагоги-

ческой науки. Так, на исследование социально-педагогических аспектов подготовки педагогов профессионального обучения (инженерно-педагогических кадров) направлены работы С. Я. Батышева, Г. Е. Зборовского, Г. М. Романцева, Е. В. Ткаченко и др. [111–113, 292, 304, 305, 313, 325, 375]. Психологические проблемы профессионального становления такого рода специалистов отражены в исследованиях Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеера, Н. В. Кузьминой, Т. В. Кудрявцева, И. И. Лобача и др. [87–89, 123, 172, 198, 395]. Дидактические вопросы подготовки профессионально-педагогических работников рассматриваются В. С. Безруковой, А. А. Жученко, В. С. Ледневым, П. Ф. Кубрушко, Л. К. Малштейн, П. И. Пидкасистым, Г. М. Романцевым, М. П. Рудницким, Б. А. Соколовым и др. [35, 36, 101, 132, 294, 306, 324, 389]. Широко представлены также исследования по проблеме методики обучения и воспитания студентов инженерно-педагогических специальностей (Л. Я. Акимова, Б. А. Белькевич, А. А. Бытев, З. Н. Зонкова, А. Т. Маленко, В. И. Никифоров, А. Н. Сергеев и др.) [202–204, 231].

Представленные в данных работах результаты исследований знаменуют собой переход на теоретико-методологический, концептуальный уровень осмысления профессионально-педагогического образования. О важности такого перехода свидетельствует тот факт, что концепция профессионально-педагогического образования проявляется как частная или специальная методология исследования проблем подготовки специалистов профессионального обучения.

В данном контексте мы понимаем термин «концепция» как системную характеристику определенной формы выражения результатов научных исследований, связанную с изложением основной точки зрения, ведущего замысла, теоретических исходных идей, принципов или посылок. Известно множество определений понятия «концепция», например: система взглядов на что-нибудь; основная мысль (научная концепция) [248, с. 294]; определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел; конструктивный принцип различных видов деятельности и т. д. [58, с. 568].

Понятие «концепция» по отношению к гуманитарным и общественным наукам (в том числе науки об образовании) можно условно

принять равным по объему понятию «теория». Применение термина «теория» в точном его значении к данным наукам затруднительно в связи с чрезвычайной подвижностью, изменчивостью явлений и процессов, изучаемых ими, отсутствием достоверных процедур измерения и систематизации таких процессов и явлений и т. д. [237].

По мнению А. М. Новикова, концепция – это своего рода многоуровневая структура, один из аспектов которой подразумевает изложение общей методологии вопроса, раскрывающей роль и место профессионально-педагогического образования в общественно-экономической системе и в системе образования в целом. Это самый высокий уровень концепции, задающий общие направления перспективного развития данного образования исходя из противоречий и недостатков в современном его состоянии и в соответствии с общими тенденциями развития общества и образования. Здесь предполагается описание профессионально-педагогического образования как составной части общегосударственной образовательной системы и системы профессионального образования, в которой оно функционирует.

Далее, на другом уровне концепции, следует описание перспектив развития системы профессионально-педагогического образования, включающее теоретические положения организации профессионально-педагогического образования – его цели, задачи, общие принципы, направления развития и предполагаемые результаты. Это собственно педагогический уровень концепции, вытекающий из методологического уровня.

Следующий уровень содержит характеристику необходимых условий и механизмов реализации основных концептуальных положений в практике профессионально-педагогического образования, которые вводятся в качестве императивов и нормативов в формируемые программы его развития.

Особенности профессионально-педагогического образования в сравнении с другими видами высшего профессионального образования, его сложность как объекта познания и управления, интенсивность развития на современном этапе и потребности практики обуславливают высокую востребованность концепции, обеспечивающей единство всех трех уровней.

Данная концепция необходима для координации научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования, а также для адаптации различных подходов к данному виду образования. Это особенно важно в условиях, когда развитие профессионально-педагогического образования, как это было до 1987 г., происходит стихийно, в борьбе подходов и мнений, складывающихся иногда лишь на уровне весьма общих представлений и отражающих узковедомственные интересы и амбиции.

Известно несколько попыток создания концепции, правда, инженерно-педагогического образования. Все они мало связаны между собой, а при отсутствии общей методологии представляют собой лишь локальные варианты общей концепции профессионально-педагогического образования. Так, концепция Э. Ф. Зеера, Г. М. Романцева и др. имеет своим предметом в основном образовательный процесс подготовки инженера-педагога [11, 121]. В концепции М. М. Волкова рассматриваются номенклатура инженерно-педагогических специальностей и исходные данные к профиограммам и квалификационным характеристикам. В концепции В. Ф. Литвинова отражено, в основном, содержание подготовки инженера-педагога [194].

Некоторые концептуальные положения развития собственно профессионально-педагогического образования изложены в работе Э. Ф. Зеера, В. Н. Ларионова, Г. М. Романцева [124]. В данном исследовании рассмотрены общие характеристики системы профессионально-педагогического образования в современных условиях, ее цели и воздействующие на нее внешние факторы.

Современный вариант концепции профессионально-педагогического образования разработан под руководством Г. М. Романцева (1994). Она содержит характеристику действующей системы подготовки педагогов профессионального обучения и состояния обеспеченности ими учебных заведений начального и среднего профессионального образования; проблем и противоречий начального профессионального образования и роли системы профессионально-педагогического образования в их разрешении; структурно-содержательной реформы высшего профессионально-педагогического образования, а также описание требований к учебно-воспитательному процессу подготовки профессионально-педагогического персонала и требова-

ний к кадровому обеспечению системы профессионально-педагогического образования, к организации ее работы и управления ею.

Блок требований, представленный в данной концепции, делает возможным использование ее в качестве основы при формировании политики в области профессионально-педагогического образования. Однако она не содержит системного описания идей, принципов и условий функционирования и развития профессионально-педагогического образования, что необходимо для теоретической разработки программ его развития. Следует также учитывать, что с момента разработки и опубликования настоящей концепции в нашей стране произошли определенные изменения социально-педагогических и социально-экономических условий, оказывающих воздействие на систему профессионально-педагогического образования.

По нашему мнению, данные обстоятельства, а также специфика профессионально-педагогического образования и особенности его развития на современном этапе образовательной реформы в России, состоящей в смене политической, идеологической, философской парадигмы образования – от тоталитарной к демократической и собственно педагогической парадигмы – от безличностной к личностно ориентированной, от унифицированной к плюралистической и многообразной, от адаптивной к развивающей, от знаниевой к деятельностной, обуславливают особую сложность и повышенную значимость разработки его целостных концептуальных организационно-педагогических основ.

Представляется, что такие основы, в отличие от носящих эмпирический характер, обеспечат эффективное развитие профессионально-педагогического образования. Данное развитие проявится не в совокупности мероприятий по подготовке педагогов профессионального обучения, не в разрушении существующих форм подготовки или приращении к ним новых. Оно видится в кардинальной перестройке всей системы профессионально-педагогического образования путем развития существующей ее базы на основе идей и методов гуманизации, демократизации и непрерывности профессионального образования, а также принципов теории социального управления, системного подхода, квалитологии и других наук.

Таким образом, рассмотренные концептуальные подходы свидетельствуют о необходимости разработки организационно-педагогической модели профессионально-педагогического образования с целью обобщения его теоретических основ с учетом новых социально-экономических условий, запросов потребителей этого вида образования и ученых, занимающихся научно-методической поддержкой его развития, а также тенденций развития профессионального образования вообще.

Для современного переустройства общества характерна направленность на решение задач установления главенствующего положения человека, раскрепощения личности и создания для каждого члена общества условий, способствующих свободному проявлению всех его способностей. Ведущая роль при этом отводится образованию. Поэтому развитие образования, в том числе и профессионально-педагогического, связано, прежде всего, с реализацией его гуманистической направленности. Тогда исходный постулат организационно-педагогического развития профессионально-педагогического образования как специфического вида подготовки специалистов можно сформулировать следующим образом: *в изменяющихся условиях развития государства, связанных с построением гуманистического общества с рыночной экономикой, профессионально-педагогическое образование должно развиваться, быть адекватным новым социально-экономическим условиям, обеспечивать развитие экономики, начального профессионального образования и новые запросы человека и общества.*

С учетом данных положений дальнейшую разработку организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования мы связываем:

- с раскрытием исходного постулата в основных идеях развития профессионально-педагогического образования;
- развитием и конкретизацией каждой из идей в принципах развития профессионально-педагогического образования;
- изложением условий реализации каждого из данных принципов в практике профессионально-педагогического образования.

Результаты нашего подхода нашли отражение в разработанной целостной концептуальной организационно-педагогической модели профессионально-педагогического образования.

2.2. Организационно-педагогическая модель профессионально-педагогического образования

Профессионально-педагогическое образование, являясь социальной системой, испытывает на себе влияние изменений, происходящих в обществе, т. е. развивается в условиях социально-экономических воздействий. Поэтому при рассмотрении состояния профессионально-педагогического образования на современном этапе представляется методологически верным анализировать взаимосвязь социума и – в качестве одной из его подсистем – профессионально-педагогического образования, обозначив его зависимость от общественных преобразований в стране и выделив факторы, влияющие на его развитие.

Условия развития профессионально-педагогического образования, его результативность и эффективность в значительной степени определяются общественно-политическими и социально-экономическими процессами в обществе. Среди них наиболее значимыми являются демократизация общественной жизни, переход к рыночным отношениям и свободному предпринимательству, расширение прав субъектов Федерации, обеспечивающее самостоятельность регионов и их автономизацию. Эти процессы порождают комплекс новых факторов, влияющих на развитие профессионально-педагогического образования и определяющих особенности, которые необходимо учитывать при разработке организационно-педагогических основ его развития.

К таким факторам относятся: возникновение рынка труда и рынка рабочей силы; развитие сферы услуг; падение в обществе престижа профессий в некоторых актуальных для общества отраслях экономики и усиление потребности в новых профессиях; регионализация образования и децентрализация управления им; инновации в профессиональном образовании, связанные с либерализацией содержания образования, использованием новых образовательных технологий, форм обучения и т. д.

С появлением рынка труда и рынка рабочей силы профессиональная квалификация человека становится главным условием обеспечения приемлемого уровня его жизни. Кроме того, в условиях динамизма рынка труда важное значение имеет профессиональная мобильность в выбранной области деятельности. И первое и второе создают объективные предпосылки для повышения качества подготовки

специалистов в системе профессионально-педагогического образования и ставят перед ней новые задачи: формирование профессиональной мобильности выпускников путем расширения области их знаний, навыков и умений; привлечение для обучения способных к профессионально-педагогической деятельности отраслевых специалистов, по разным причинам меняющих профессию; переподготовка и повышение квалификации незанятого населения.

Экономическое развитие государства сопровождается процессом интеллектуализации труда, появлением у человека возможностей заниматься предпринимательством, бизнесом, совмещать его с менеджерскими функциями, расширением связей с зарубежным бизнесом. Все это приводит к изменениям в производственной сфере и сфере услуг, которые являются потребителями выпускников учебных заведений начального профессионального образования, а значит, и косвенными потребителями выпускников системы профессионально-педагогического образования. В связи с этим при подготовке обучающего персонала для данной системы необходимо принимать во внимание следующие новые тенденции.

Наблюдаемые в различных хозяйственных отраслях тенденции переноса нагрузки с больших предприятий на средние и малые (как государственные, так и негосударственные) обусловили появление новых кадровых задач, эффективность решения которых зависит от деятельности педагогов профессионального обучения. К ним относятся задачи обеспечения условий, во-первых, подготовки предпринимателей и менеджеров различного уровня в промышленности, сельском хозяйстве, медицине и т. п., во-вторых, подготовки работников, имеющих особую ценность на малых предприятиях, способных профессионально выполнять функции, относящиеся к разным профессиям. Кроме того, развитие высокотехнологических производств и процессов невозможно без повышения уровня технологического образования занятых в них рабочих, без регулярного профессионального обучения профессиям, связанным с такими производствами и процессами.

С фактором динамичного развития производственной сферы и сферы услуг также связан процесс информатизации (применение компьютерных технологий). При развитии профессионально-педаго-

гического образования важно учитывать следующие вызванные этим процессом обстоятельства:

- возникновение новых профессий (операторы и разработчики баз данных, персонал для обслуживания и ремонта информационной техники, инженеры знаний и т. д.);
- изменение и расширение профессиональных функций в традиционных профессиях в связи с их информатизацией;
- исчезновение некоторых традиционных профессий, обусловленное автоматизацией соответствующих профессиональных функций на основе информационных технологий.

Имеющийся обширный мировой опыт свидетельствует, что в развитых странах более половины работающих используют компьютерную обработку информации, а практически все эффективные автоматизированные производственные технологии основаны на компьютеризированных системах управления.

Таким образом, изменения, диктуемые развитием производственной сферы и сферы услуг, позволяют прогнозировать динамику потребности в профессионально-педагогических работниках по следующим направлениям:

- сокращение потребности в педагогах профессионального обучения для подготовки рабочих по традиционным для крупной промышленности и предприятий военно-промышленного комплекса специальностям;
- рост потребности в педагогах профессионального обучения для подготовки работников малых предприятий, в том числе нетехнического профиля, и рабочих высокой квалификации всех специальностей.

Отмеченные процессы усугубляются снижением популярности актуальных для общества профессий отраслей экономики (машиностроения, энергетики) и соответствующих им профессионально-педагогических специализаций.

Значимым для развития профессионально-педагогического образования фактором является осуществляемая регионализация образования и децентрализация управления им. Появилась частичная финансовая самостоятельность образовательных учреждений, автономность в принятии решений при выборе профессий и квалификаций

для реализации подготовки по ним, в создании учебных планов и программ, а также в определении количества обучаемых. Насколько эффективно реализуется эта свобода в деятельности системы профессионального образования – во многом зависит от качества и приоритетов профессионально-педагогического образования. В его задачи в создавшихся условиях необходимо включать подготовку педагогов профессионального обучения, способных принимать решения в сфере развития и функционирования начального профессионального образования на конкретных территориях и умеющих обеспечить необходимую для этого документационную поддержку методического и учебно-методического характера.

Рассмотренные выше факторы относятся к внешним. Их влияние на развитие профессионально-педагогического образования неразрывно связано с действием факторов, присущих самой образовательной системе и вызванных к жизни новой образовательной парадигмой, в основу которой положена ориентация на интересы человека. Воздействие фактора *гуманизации* на профессионально-педагогическое образование реализуется в нескольких направлениях:

- в проектировании образовательно-профессиональных программ с включением блока дисциплин, обеспечивающих общекультурное развитие личности;
- предоставлении студентам возможности выбирать для изучения широкий спектр дисциплин, касающихся различных видов деятельности в избранной профессиональной сфере;
- обеспечении возможности человеку достаточно свободно, с минимальными затратами, формировать свою образовательную траекторию, «входить» в образовательный процесс и «выходить» из него как на разных уровнях подготовки (по вертикали), так и при переходе на смежные специализации (по горизонтали).

Свобода в выборе форм обучения привела к появлению и расширению сети негосударственных образовательных учреждений различного уровня, в том числе учебных заведений начального профессионального образования. При разработке и исследовании путей развития профессионально-педагогического образования данное обстоятельство необходимо учитывать по следующим причинам. Во-первых, на рынке труда предлагаются рабочие места для педаго-

гов профессионального обучения как государственными учебными заведениями, так и негосударственными. Во-вторых, негосударственные учебные заведения могут выступать коммерческими заказчиками специалистов для подготовки в системе профессионально-педагогического образования на внебюджетной основе.

Либерализация содержания обучения расширяет свободу выбора при разработке учебных планов и формировании учебных программ. Данное обстоятельство особенно важно в ситуации возрастания роли послевузовского и дополнительного профессионально-педагогического образования, стимулируемого перманентными изменениями содержания обучения в учебных заведениях начального профессионального образования. Такие изменения выступают детерминантами постоянного повышения квалификации и переподготовки профессионально-педагогических работников, т. е. ***непрерывности профессионально-педагогического образования***. С этим же фактором связана необходимость развития в системе профессионально-педагогического образования индивидуализированного обучения, когда содержание подготовки во многом определяется потребностями конкретного специалиста профессионального обучения (заказчика).

Предоставленные научно-педагогическим коллективам права на создание авторских технологий и проведение педагогических экспериментов в известной степени *демократизируют* профессионально-педагогическое образование и дают дополнительные возможности для развития учебно-воспитательного компонента.

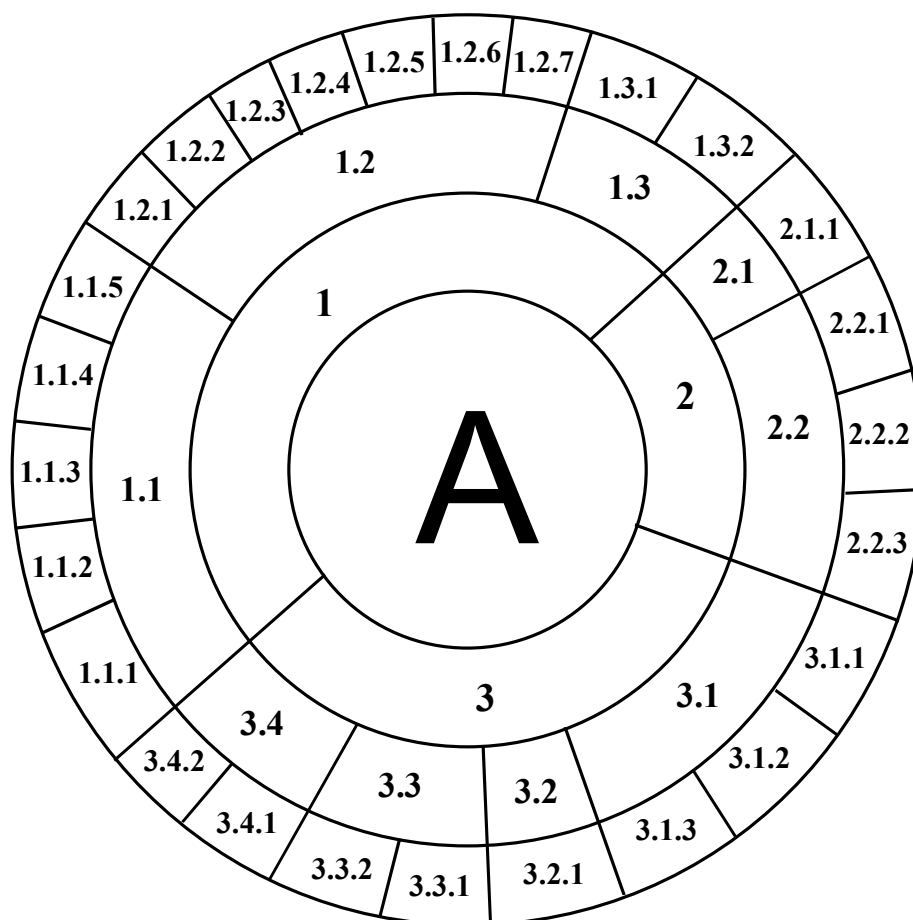
Еще один фактор определяет повышение требований к качеству профессиональной подготовки в учебных заведениях начального и среднего профессионального образования. Уровень профессионализма подготовленных в таких учебных заведениях работников влияет на качество результата их труда, что, в конечном итоге, влияет на успешность экономического и социального развития общества. Отсюда возникает потребность в обеспечении качества профессионально-педагогического образования в условиях происходящих в России динамичных социально-экономических, научно-технических и профессиональных изменений. Удовлетворение данной потребности возможно при создании и применении эффективных систем управления качеством профессионально-педагогического образования.

Таким образом, проведенный анализ показал, что функционирование и развитие профессионально-педагогического образования в настоящее время определяется влиянием ряда новых внешних и внутренних факторов, обусловленных современной социально-экономической и социально-педагогической ситуацией. Данные факторы не находят отражения в научных основах профессионально-педагогического образования, имеющих сугубо эмпирический характер. Поэтому для прогнозирования и эффективной реализации позитивных изменений в подготовке педагогов профессионального обучения необходимо разработать теоретические основы, обязательно учитывающие их возможное воздействие.

Формирование системы непрерывной подготовки профессионально-педагогических кадров, происходившее в конце 1980-х – начале 1990-х гг., осуществлялось с учетом имеющегося организационно-педагогического опыта и недостатков ее функционирования в предыдущие годы. В исследованиях В. С. Безруковой, Э. Ф. Зеера, Г. М. Романцева, Е. В. Ткаченко и др., занимающихся данными проблемами, определены современные научно обоснованные содержание и технологии профориентации, профессиональной подготовки и адаптации, переподготовки и повышения квалификации специалистов профессионального образования [4, 123, 294, 323, 324]. В соответствии с этим определена модель современного педагога профессиональной школы – это специалист, органично сочетающий в себе качества педагога профессионального обучения и рабочего (специалиста) высокой квалификации, владеющий психолого-педагогическими и отраслевыми технологическими знаниями, умениями и навыками. При этом имеются в виду отрасли технического и нетехнического профиля. Такой специалист должен быть ориентирован на профессиональную деятельность и развитие в сфере профессионального образования.

С учетом отмеченных выше обстоятельств, оказывающих влияние на стратегию развития профессионально-педагогического образования, нами разработана его организационно-педагогическая модель, в основе которой – *исходный постулат*¹. Модель представляет собой систему развивающих исходный постулат взаимосвязанных идей, принципов и условий реализации данного образования в современных координатах. Результаты данного подхода схематично отражены на рисунке.

¹ См. п. 2.1, с. 109.



Организационно-педагогическая модель профессионально-педагогического образования (ППО):

А – исходный постулат; 1–3 – идеи (1 – гуманизации ППО, 2 – демократизации ППО; 3 – непрерывности ППО); 1.1–3.4 – принципы (1.1 – гуманитаризации; 1.2 – фундаментализации; 1.3 – деятельностной направленности; 2.1 – самоорганизации; 2.2 – общественно-государственного управления; 3.1 – соответствия этапам профессионального становления личности; 3.2 – преемственности; 3.3 – разнообразия образовательных структур; 3.4 – опережающего профессионального образования); **1.1.1 – 3.4.2 – условия реализации** (1.1.1 – 1.1.5 – эстетическое, этическое, экономическое, экологическое и правовое обучение и воспитание соответственно; 1.2.1 – усиление общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента; 1.2.2 – политехнизация подготовки; 1.2.3 – расширение функционального профиля; 1.2.4 – технологическая (производственная) подготовка по профессиям отрасли производства; 1.2.5 – развитие научного потенциала; 1.2.6 – обеспечение методологической подготовки; 1.2.7. – трансформация системы ППО в направлении высшего профессионального образования; 1.3.1 – построение системы знаний, определяющих профессионально-педагогическую деятельность направленность; 1.3.2 – формирование умений на продуктивном, творческом уровне; 2.1.1 – развитие самоуправления, самообразования и самообучения; 2.2.1 – развитие разнообразия механизмов финансирования; 2.2.2 – расширение механизмов общественного управления; 2.2.3 – введение механизмов управления качеством; 3.1.1 – формирование и реализация отдельных основных профессионально-образовательных программ; 3.1.2 – введение дополнительных образовательных программ; 3.1.3 – разработка технологий «стыковки» образовательных программ; 3.2.1 – сквозная стандартизация профессионально-образовательных программ; 3.3.1 – развитие многоуровневой структуры системы ППО; 3.3.2 – развитие интегрированных профессионально-педагогических образовательных учреждений; 3.4.1 – обеспечение постоянного прироста и развития достаточного минимума знаний; 3.4.2 – развитие умений пользоваться знаниями в инновационном режиме)

Представленную схему не следует понимать как замкнутую систему; она открыта для изменений и дополнений в соответствии с появлением новых подходов к решению проблем профессионально-педагогического образования и с развитием педагогической науки.

Исходя из роли профессионально-педагогического образования в решении социальных и экономических проблем страны в современных динамично изменяющихся условиях, можно определить следующую цель разработки его организационно-педагогических основ. Это обеспечение условий для эффективной подготовки педагогов профессионального обучения всех структур, связанных с профессиональным образованием, и для формирования личности, подготовленной к самореализации в сфере профессионального образования в соответствии с ее способностями, потребностями и запросами.

Непосредственной задачей профессионально-педагогического образования является формирование разносторонней и постоянно развивающейся общественно значимой личности, подготовленной для эффективной деятельности в качестве профессионально-педагогического работника сферы начального профессионального образования.

Цели и задачи профессионально-педагогического образования определяют его направленность на удовлетворение потребностей личности, общества и производства¹ (системы начального и среднего профессионального образования и сама система профессионально-педагогического образования). В соответствии с этим, а также с учетом результатов проведенного выше анализа факторов, влияющих на развитие профессионально-педагогического образования, нами выделены три основные идеи, развивающие сформулированный ранее исходный постулат модели:

- гуманизация профессионально-педагогического образования, понимаемая как смена его технократических целей, подчиняющих человека общественным интересам и производству, на гуманистические

¹ Подразумевается производство в широком смысле – как материальное, так и духовное. Образование становится образовательно-педагогическим производством всесторонне и гармонично развитой личности, готовой взять на себя ответственность за будущее социоприродного развития. На смену образованию как производству образовательных услуг, как производству человека – «средства» для хозяйства, производства, экономики приходит образование как производство социального человека, человека-творца, универсального человека, способного адекватно реагировать на изменения в быстро меняющемся мире [237].

цели, обеспечивающие профессиональное становление и развитие личности согласно ее способностям, потребностям и запросам;

- демократизация профессионально-педагогического образования, подразумевающая переход от единообразной, жестко централизованной системы организации обучения к созданию условий, способствующих наиболее полному раскрытию возможностей и способностей каждого субъекта обучения (учебного заведения, преподавателя и студента);

- непрерывность профессионально-педагогического образования, направленная на создание условий для постоянного, на протяжении всей жизни, творческого обновления и совершенствования каждого человека независимо от возраста, обеспечивающих опережающий уровень его развития по отношению к уровню развития образования и производства.

Очевидно, что представленные идеи направлены на удовлетворение интересов человека и, в конечном счете, все имеют гуманистическую основу. Их влияние на совершенствование профессионально-педагогического образования раскрывается и конкретизируется в совокупности принципов его функционирования и развития. При этом принципы выступают одновременно и как центральное понятие, являющееся продуктом абстракции, обобщающим и распространяющим какое-либо положение на все явления в области профессионально-педагогического образования, и, по преимуществу, как действие-норматив, предписание к деятельности.

Идея гуманизации профессионально-педагогического образования определяет направленность его процесса и результата на развитие и самоутверждение личности для обеспечения ее социальной устойчивости и социальной защиты путем самореализации в сфере профессионально-педагогической (или иной) деятельности. При этом должны формироваться мировоззрение личности и ее потребность в реализации себя в различных жизненных сферах.

Принципы, раскрывающие идею гуманизации профессионально-педагогического образования, которые в силу своей универсальности пригодны и для раскрытия идеи гуманизации профессионального образования в целом, выделены А. М. Новиковым и формулируются как

принцип гуманитаризации, принцип фундаментализации, и принцип деятельностной направленности.

Принцип гуманитаризации предполагает гуманитаризацию, прежде всего, содержания профессионально-педагогического образования. Под этим подразумевается не только изменение удельного веса гуманитарных дисциплин в учебных планах. Действующие учебные планы и программы необходимо ориентировать на формирование у педагога профессионального обучения системы знаний и умений, необходимых специалисту для успешного выполнения социальных и профессиональных функций. Поскольку знания относятся к информационному компоненту образования, а умения – к практическому, постольку овладение данным содержанием образования является необходимым, но недостаточным условием. Данный вывод объясним, исходя из следующих соображений.

Очевидно, что продуктивное выполнение любой профессиональной деятельности требует развития определенных свойств, качеств, способностей личности, которые в прежнем, традиционном содержании обучения формулируются расплывчато. А для профессионально-педагогической деятельности, связанной с межличностными взаимоотношениями и взаимодействием, личностные качества приобретают первостепенное значение.

В настоящее время такие качества педагога профессионального обучения, как его общая и профессиональная культура, убежденность, нравственность, общительность и эмоциональное богатство, активно востребуются педагогической практикой. При этом для последней характерно развитие новых форм и методов обучения и воспитания, значительно опережающих перестройку и обновление содержания профессионально-педагогического образования. Следовательно, при проектировании содержания профессионально-педагогического образования необходимо предусматривать возможности формирования социально и профессионально важных качеств личности – нравственной, эстетической, информационной, технической, экологической культуры личности. Перечисленные качества отражают формирование отношения педагога профессионального обучения к себе, другим людям и обществу, производству, природе, государству и т. д.

Этическое обучение и воспитание как одно из условий реализации принципа гуманитаризации профессионально-педагогического образования подразумевает формирование у будущих специалистов духовности, осознания себя хозяином своей судьбы, своей личности, своей самости. Решение такой задачи связано с преодолением разрыва между учебными и воспитательными целями, обусловленного обезличенностью и этической нейтральностью учебных предметов. Необходимо, чтобы воспитательные, формирующие личность специалиста воздействия не проявлялись эпизодически, в зависимости от мастерства преподавателя, так сказать, рядом с изучаемой дисциплиной, а раскрывались в ее содержании.

Такие изменения создадут возможность для реального объединения учебных и воспитательных целей в подготовке педагогов профессионального обучения и для совмещения их с образовательными потребностями студентов. В результате повысится вероятность более раннего осознания будущими выпускниками своего предназначения и призвания, необходимости активного формирования своей личности и судьбы, в том числе личной траектории в системе профессионально-педагогического образования и в профессиональной деятельности на протяжении всей жизни.

В данном контексте коммуникативное воспитание в подготовке профессионально-педагогических работников следует рассматривать не только как средство повышения общей культуры человека, но и как развитие профессионально важных качеств.

Эстетическое обучение и воспитание будущих работников системы профессионального образования помимо направленности на ознакомление с искусством, технической эстетикой, эстетикой рабочей зоны и т. д. предполагает также познание прекрасного в себе, в своем профессиональном занятии. В связи с этим в процессе подготовки педагогов профессионального обучения необходимо способствовать осознанию студентами эстетической ценности в содержании и организации их будущей профессионально-педагогической деятельности. Особенно это важно для межличностного общения и совместной деятельности в коллективе студентов и работников профессиональных образовательных учреждений.

Рыночная экономика определила необходимость и важность экономического компонента в любой профессиональной деятельности. Поэтому решение задачи подготовки профессионально-педагогических работников к жизни и деятельности в новых социально-экономических условиях должны обеспечивать *экономическое обучение и воспитание*. Это особенно актуально для действующих педагогов профессионального обучения, воспитанных в прежних социально-экономических условиях и находящихся под влиянием сформированных тогда стереотипов.

Кроме того, следует учитывать также, что в условиях рыночной экономики профессионально-педагогическим работникам необходима подготовленность для успешной реализации своих возможностей в учебных заведениях профессионального образования разных типов и форм собственности. Поэтому выпускника профессионально-педагогического вуза надо ориентировать и готовить к работе в негосударственных учебных заведениях и для повышения своей конкурентоспособности каждому предоставить возможность получения определенной предпринимательской подготовки (основы маркетинга, финансов, бухгалтерского учета и т. д.).

Формирование у педагогов профессионального обучения позиции активного субъекта на рынке труда посредством экономического обучения и воспитания требует создания соответствующих условий. Прежде всего, это организация собственно экономической подготовки и обеспечение психолого-экономического сопровождения, направленного на формирование сознания человека, подготовленного к деятельности в условиях рыночной экономики.

При организации учебно-воспитательного процесса в предстоящей профессионально-педагогической деятельности новой потребностью будущих специалистов должен стать учет человеческого фактора, принципов природосообразности, необходимости укрепления и развития здоровья каждого участника такого процесса. Это условие реализует функция *экологического обучения и воспитания*, которые, помимо преподавания специальных экологических дисциплин, должны прививать будущим педагогам профессионального обучения высокую степень ответственности за принимаемые решения и действия, вырабатывать умение предвидеть их экологические последствия.

В современной общественной ситуации в контексте гуманизации профессионально-педагогического образования востребована подготовка специалиста к жизни и деятельности в условиях изменяющихся форм собственности, ужесточения налоговой политики, усложнения трудовых отношений в учебных заведениях, на предприятиях и в государстве в целом. В данном аспекте необходимо создавать условия для *правового обучения и воспитания*. Наравне со знаниями о своих правах, чувством собственного достоинства, самоуважения и уважения к окружающим людям это позволит формировать нравственную позицию педагогов профессионального обучения, осознанное отношение к своим обязанностям в обществе и государстве. Данные условия можно реализовать путем введения в образовательные программы специальных дисциплин, касающихся, в частности, образовательного права и права в образовании.

Принцип фундаментализации, также развивающий идею гуманизации профессионально-педагогического образования, регулирует соотношение теоретической, общеобразовательной, общенаучной, общепрофессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения и расширение профиля их профессиональной и технологической подготовки. Его реализация связана с отбором содержания по каждому виду подготовки и структурированием его организации для осуществления образовательного процесса по ступеням профессионально-педагогического образования.

Базисом научно обоснованного содержания подготовки профессионально-педагогических работников является государственный образовательный стандарт. При его разработке необходимо учитывать специфику профессионально-педагогического образования как самостоятельного вида образования с особой социальной ориентировкой. Так, к особенностям высшего профессионально-педагогического образования относятся:

- две профессиональных подготовки специалиста – психолого-педагогическая (общая для всех педагогов) и отраслевая (получаемая специалистами определенной отрасли, для которой подготавливается педагог профессионального обучения);
- обязательное производственно-технологическое обучение (обучение по «рабочей» профессии);

- большое количество специализаций (около 50) в рамках одной специальности, отличающихся друг от друга по содержанию отраслевой подготовки в той же мере, в которой различаются специальности соответствующих отраслей.

В целом подготовка специалистов в системе профессионально-педагогического образования состоит в формировании обобщенных способов выполнения профессиональной деятельности с приоритетом не знаний как таковых, а интегративных умений по решению профессиональных задач. Каждое такое умение является комплексом знаний, навыков и свойств личности, позволяющих успешно выполнять профессиональную деятельность.

Таким образом, эффективное формирование содержания профессионально-педагогического образования на уровне учебного плана или учебного материала конкретного занятия представляется невозможным без задействования процессов интеграции психолого-педагогических, отраслевых и производственно-технологических знаний. Это отражено в следующей структуре циклов дисциплин: гуманитарные и социально-экономические; математические и естественно-научные; общие психолого-педагогические и общепрофессиональные отраслевые; специальные психолого-педагогические и отраслевые; технологические по профессии отрасли (производственная подготовка).

В содержании циклов необходимо предусматривать их направленность на формирование готовности к будущей профессионально-педагогической деятельности, а следовательно, раскрывать и обеспечивать взаимосвязь и взаимодействие законов педагогики и законов производства. При этом, по мнению Э. Ф. Зеера, предметными знаниями становятся отраслевые как носители законов развивающего производства, а педагогические знания являются методологическими, обеспечивающими применение производственной подготовки специалиста в его практической деятельности.

Направленность подготовки в представленной структуре содержания профессионально-педагогического образования служит основой выделения условий реализации принципа его фундаментализации. Они сводятся к усилению общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента, политехнизации подготовки, расширению функционального профиля, переходу на подготовку по

профессиям широкого профиля, развитию научного потенциала системы, обеспечению методологической подготовки и к трансформации системы профессионально-педагогического образования в направлении высшего образования.

Соблюдение условия *усиления общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента* (общеобразовательной подготовки) важно для приобретения педагогом профессионального обучения достаточно мощной теоретической базы знаний, необходимой для быстрого освоения новых видов профессиональной деятельности в пределах отрасли профессионального образования. Подобная подготовка обеспечивает широту общего и профессионального кругозора, способность оперативно реагировать и ориентироваться в изменяющихся экономических, технологических и организационных ситуациях, быстро осваивать новое содержание, формы и способы труда.

Политехнизация (общеотраслевая подготовка) профессионально-педагогического образования обуславливается широким спектром профессий, по которым реализуется подготовка в системе начального профессионального образования. Поэтому будущему педагогу профессионального обучения необходимо обладать мобильными профессиональными знаниями, умениями и навыками. Политехнизм в подготовке педагогов профессионального обучения, во-первых, способствует их адаптации к постоянно изменяющемуся содержанию обучения в учебных заведениях начального профессионального образования, во-вторых, инициирует самостоятельное освоение новых технических и специальных дисциплин отрасли, а в случае необходимости и рабочей профессии.

Расширение функционального профиля (специальная подготовка) как условие реализации принципа фундаментализации образования востребовано, с одной стороны, интегративным характером профессии педагога профессионального обучения и, с другой – наблюдаемыми стремлениями к укрупнению профессий и специальностей, по которым ведется подготовка в системе профессионального образования.

Так, уже в настоящее время в высшем профессионально-педагогическом образовании отмечается тенденция к выпуску специалистов, совмещающих функции мастера производственного обучения и пре-

подавателя общеотраслевых и специальных дисциплин во всех видах учебных заведений начального и среднего профессионального образования, учителя труда в школе, работника отдела технического обучения и подготовки кадров на предприятиях, а также воспитателя и организатора учебно-производственного труда.

Необходимость получения высшего профессионально-педагогического образования для мастеров производственного обучения обусловлена рядом объективных факторов, повышающих требования к их профессионально-технической, педагогической и методической подготовке. Это, прежде всего, научно-технический прогресс, вызывающий значительные изменения содержания учебно-производственной деятельности мастеров производственного обучения, а также усложнение воспитательной и обучающей функций и повышение их методической самостоятельности, что связано с активным обновлением профессиональной деятельности выпускников учреждений начального профессионального образования.

Кроме того, расширение профессионального профиля при подготовке профессионально-педагогических работников диктуется важной особенностью их деятельности – необходимостью уметь одновременно учитывать перспективы развития образования и перспективы совершенствования производства.

Отмеченные обстоятельства, связанные с условием расширения функционального профиля, требуют от специалистов профессионального обучения владения специальными знаниями на высоком уровне обобщения. Это обеспечивается интеграцией компонентов специальной психолого-педагогической и специальной отраслевой подготовки на основе введения интегративных курсов и практикумов.

Условие *реализации в высшем профессионально-педагогическом образовании технологической подготовки* (производственная подготовка) по профессиям отрасли производства востребовано системой начального профессионального образования, ведущей обучение высококвалифицированных рабочих и рабочих широкого профиля. В связи с этим профессионально-педагогическому работнику, осуществляющему производственное обучение, желательно иметь производственно-технологическую подготовку на уровне 3–4-го квалификационного разряда.

Реализация данного условия возможна путем формирования контингента студентов профессионально-педагогического вуза из числа выпускников учебных заведений начального и среднего профессионального образования, уже овладевших рабочей профессией. Более сложный путь связан с организацией такой подготовки в вузе, требующей значительных временных затрат. Так, для повышения рабочей квалификации на один разряд необходимо в среднем 500–600 ч производственного обучения.

Однако происходящее в настоящее время повышение роли интеллектуальных умений в профессиональной деятельности рабочего позволяет надеяться на значительное сокращение времени, затрачиваемого студентами, не закончившими профессиональные училища, на приобретение в вузе квалификационного разряда. Это объясняется тем, что формирование обобщенных профессионально-политехнических умений у студентов происходит не только в процессе производственного обучения, но и на лабораторных занятиях по техническим дисциплинам и во время производственно-технических практик.

Условие *развития научного потенциала профессионально-педагогического образования* (научно-исследовательская подготовка) является важным не только с позиций научного обеспечения совершенствования профессионально-педагогического образования и его содержания. Соблюдение данного условия необходимо и для широкого привлечения студентов к разного уровня научно-исследовательской работе, позволяющей формировать у них профессионально важные качества личности – самостоятельность, критичность, независимость суждений, системность мышления и т. д.

Особое значение для будущей профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения имеет *методологическая подготовка*, определяющая степень субъектного, личностно-активного, творческого и самостоятельного понимания профессионализма. От соблюдения данного условия зависят умения и навыки целеполагания, проектирования и конструирования, оптимального выбора стиля собственной профессиональной деятельности, ее реализации, оценки полученных результатов и т. д. Такую подготовку можно предусматривать при изучении соответствующих разделов психолого-педагогических дисциплин.

Необходимость выполнения условия *трансформации системы профессионально-педагогического образования в направлении высшего профессионального образования* обусловлена потребностью в подготовке педагогов профессионального обучения по специальностям (специализациям), соответствующим профессиям усложняющегося механизированного и интеллектуализированного производства, профессиям социально-гуманитарной сферы, по которым ведется подготовка в системах начального и среднего профессионального образования. Данное обстоятельство, а также исторический опыт развития системы профессионально-педагогического образования (1920–2000) убеждает в том, что основу ее должны составлять высшие учебные заведения. Для реализации данного условия в политике развития профессионально-педагогического образования необходима организация системы мер, направленных на трансформацию части имеющихся факультетов, осуществляющих реализацию программ профессионально-педагогического образования, в специализированные вузы или на создание на их базе филиалов уже действующих вузов. Реализация таких преобразований требует создания соответствующей инфраструктуры, в том числе:

- формирования профессорско-преподавательского коллектива, обеспечивающего все компоненты высшего профессионально-педагогического образования;
- создания современной материально-технической базы учебного заведения высшего профессионально-педагогического образования;
- установления и расширения связей с потенциальными заказчиками подготавливаемых специалистов профессионального обучения;
- развития тематики научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования и в предметной области кафедр вуза, создания стимулов для творчества, обеспечивающего рост научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава.

Удовлетворение потребности в квалифицированных профессионально-педагогических работниках систем начального и среднего профессионального образования связано также с расширением сети специализированных факультетов, создаваемых с учетом интересов

регионов в вузах на базе крупных профессионально-педагогических кафедр.

Молодой возраст выпускников профессионально-педагогических вузов, особенно бакалавров, их небогатый жизненный опыт и ограниченный период получаемой за время учебы педагогической практики не вполне соответствуют требованию обеспечения учреждений начального профессионального образования опытными педагогами. В связи с этим целесообразно предусматривать послевузовскую стажировку выпускников (по образцу интернатуры в медицинских вузах) с последующим присвоением квалификации педагога профессионального обучения. Представляется, что такая схема присвоения квалификации будет способствовать повышению закрепляемости специалистов в учебных заведениях профессионального образования. Данная подготовка может быть реализована только в профессионально-педагогическом вузе.

Кроме того, специфической функцией специализированного профессионально-педагогического вуза является решение задач кадрового обеспечения самой системы подготовки педагогов профессионального обучения. С этой целью в его структуре создаются соответствующие подразделения, осуществляющие подготовку кадров высшей научно-педагогической квалификации и повышение квалификации профессорско-преподавательского состава: аспирантура, докторантура, советы по защите диссертаций и факультеты повышения квалификации.

Еще одна важная функция профессионально-педагогического вуза, связанная со спецификой подготовки педагогов профессионального обучения, состоит в осуществлении исследований (фундаментальных, прикладных) по проблемам развития содержания и организации профессионального и профессионально-педагогического образования, профессиональной педагогики и психологии, по вопросам современных технологий обучения и производства.

В профессионально-педагогических вузах открывается возможность предусматривать реализацию образовательных программ с сокращением сроков обучения для создания условий получения дополнительного профессионально-педагогического образования (диплом бакалавра или специалиста) специалистами с высшим не професси-

онально-педагогическим образованием или со средним профессиональным образованием соответствующего профиля.

Преимущественная подготовка специалистов для начального и среднего профессионального образования в вузах не исключает возможность временной организации и реализации менее эффективных образовательных программ. Это, прежде всего, следующие, известные и проверенные временем, схемы:

- обучение «отраслевых» специалистов с высшим образованием по программам психолого-педагогических дисциплин или педагогов-предметников с высшим традиционным педагогическим образованием по программам отраслевой подготовки;

- подготовка педагогов профессионального обучения в технических или педагогических вузах без углубленной интеграции психолого-педагогического, специально-предметного компонентов и подготовки по рабочей профессии.

Данные схемы в разное время уже находили применение. Обязательным условием их использования в настоящее время является соблюдение стандарта профессионально-педагогического образования.

Развивая идею гуманизации, *принцип деятельностиной направленности* позволяет обеспечивать формирование способностей педагога профессионального обучения к активной профессионально-педагогической деятельности во всех ее формах. Значение знаний как важнейшей цели образования, сформированной в рамках гностического подхода, не отменяется, но они становятся одним из компонентов, обеспечивающих формирование деятельности. Эффективность выполнения будущей работы определяются опытом продуктивной деятельности, приобретенным специалистом за время обучения. Поэтому образовательный процесс необходимо ориентировать на подготовку педагога профессионального обучения к выполнению именно реальной профессионально-педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая деятельность является интегративной, включающей психолого-педагогический, специальный отраслевой и производственно-технологический (рабочий) компоненты. Такую деятельность, в зависимости от целей и объектов, на которые она направлена, можно представить как совокупность конкретных видов деятельности: профориентации и профадаптации учащихся на-

чального профессионального образования; диагностики их профессиональной подготовленности, воспитанности и психического развития; проектирования учебно-воспитательного процесса; его дидактического и методического оснащения; инженерно-технологической деятельности; осуществления учебно-воспитательного и учебно-производственных процессов и т. д.

Отмеченные виды деятельности направлены на решение профессионально-педагогических задач. Их особенностью является вариативность, обусловленная многозначностью педагогических ситуаций и индивидуально-типологическими особенностями учащихся и самих педагогов профессионального обучения. При этом, как установлено Э. Ф. Зеером, решение педагогической задачи сводится к выбору оптимального варианта ответа на основе теоретических знаний и практического опыта педагога профессионального обучения, что придает ему творческий характер [123].

С учетом отмеченной специфики профессионально-педагогической деятельности условия реализации принципа деятельностной направленности при подготовке педагогов профессионального обучения предполагают следующее:

- *построение системы знаний, определяющих профессионально-педагогическую деятельность направленность, и расширение их применения в практической деятельности студентов в процессе обучения с учетом потребности и ценностных ориентаций каждого обучающегося;*
- *формирование умений творческой профессиональной деятельности.*

Данные условия определяют необходимость развития теоретического и практического обучения с углублением их взаимосвязи и вовлечением студента в профессиональные и профессионально значимые виды деятельности (учебное проектирование, педагогические и производственные практики, работа в мастерских и т. п.). При этом применяемые образовательные технологии учитывают специфику профессионально-педагогического образования и используют отличные от традиционных методики. При сохранении объема лекционных и лабораторно-практических занятий приоритет отдается использованию современных активных и деятельностно ориентированных тех-

нологий во всех видах учебных занятий, включая итоговую аттестацию.

Реализация данного условия требует адекватных форм и методов обучения. Для формирования учебно-познавательной деятельности будущего педагога профессионального обучения на первых двух курсах используются преимущественно информационные методы обучения. С переходом на третьем – четвертом курсах к учебно-профессиональной деятельности задействуются формы и методы, моделирующие педагогическую деятельность (практикумы, семинары, решение конкретных ситуаций и проблем, имитационные игры, тренинги и т. д.). При обучении на последних курсах акцент перемещается на научно-профессиональную деятельность – студенты вовлекаются в различные виды профессиональной деятельности во время практик, в процессе выполнения учебно-исследовательских, научно-исследовательских, курсовых и дипломных работ. Динамика характера учебной деятельности от репродуктивно-поискового до творчески созидающего позволяет студенту изменить свой статус – будучи вначале объектом воспитания, он становится субъектом профессиональной деятельности.

Идея демократизации профессионально-педагогического образования дополняет идею гуманизации и предполагает, прежде всего, установление нормальных отношений между обществом, государством и учебными заведениями, между руководителями и профессорско-преподавательским составом, между преподавателями и студентами, а также между студентами.

Подразделяя управление профессионально-педагогическим образованием с позиций учебного заведения на внутреннее и внешнее, целесообразно выделить два принципа, развивающих данную идею. Это принцип самоорганизации образовательной деятельности, определяющий внутреннее управление в учебном заведении, и принцип общественно-государственного управления, подразумевающий внешние по отношению к профессионально-педагогическому учебному заведению влияния и управление.

Условием реализации принципа *самоорганизации образовательной деятельности* профессионально-педагогического учебного заве-

дения является *развитие самоуправления, самообразования и самообучения* субъектов образовательного процесса всех уровней.

Педагога профессионального обучения можно сформировать как личность только в условиях демократически организованного учебно-воспитательного процесса. Из этого вытекает необходимость интенсификации процессов, направленных на изменение учебно-профессиональной позиции студента: из объекта педагогического процесса он должен превратиться в субъекта социального и профессионального становления. Следовательно, студентам необходимо предоставить больше возможностей для участия в определении содержания обучения и в выборе вариантов профессиональной подготовки с учетом своих индивидуальных психологических особенностей. Ведущей формой в данной ситуации становится самостоятельная работа студента, самоорганизация его учебной деятельности. При этом превалирует направленность на индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса.

Реализация данного условия ведет к изменению статуса не только студента, но и преподавателя и создает новый уровень взаимоотношений между ними. Одновременно с этим возрастает ответственность обеих сторон за конечный результат в подготовке специалиста профессионального обучения.

Способствует самоорганизации образовательной деятельности и расширение свобод и возможностей преподавателей в принятии самостоятельных педагогических решений, в создании авторских методических систем, в применении образовательных технологий, а также предоставление учебным заведениям возможности самостоятельно определять вариативную часть содержания профессионально-педагогического образования (элективные курсы, факультативы, дополнительные образовательные услуги).

Выполнение условия развития самоуправления, самообразования и самообучения субъектов образовательного процесса связано с развитием форм обучения в системе профессионально-педагогического образования, с созданием внебюджетных подразделений (факультетов, институтов) в государственных вузах или самостоятельных негосударственных профессионально-педагогических образовательных учреждений. Организуемые при этом в вузе новые внебюджетные

структуры превращают его в «открытую» систему, что выражается в расширении включенности в рыночные отношения и в готовности вуза к сотрудничеству с отечественными и зарубежными учреждениями, предприятиями и фондами.

Развивающий идею демократизации профессионально-педагогического образования принцип *общественно-государственного управления* реализуется в условиях, отражающих, в зависимости от механизмов управления, следующие три аспекта: появление разнообразных механизмов финансирования; расширение механизмов общественного управления; введение механизмов управления качеством.

Условие *развития разнообразных механизмов финансирования* профессионально-педагогического образования связано с поиском дополнительных к государственному бюджету источников. К ним относятся платные услуги по основным и дополнительным образовательным программам по заказу физических и юридических лиц, международные, федеральные и региональные проекты, направленные на развитие образования, пожертвования фирм, различных фондов и т. д.

Управление высшим профессионально-педагогическим образованием осуществляется Министерством образования Российской Федерации, в ведении которого находятся вопросы стандартизации образования. Министерство образования выделяет и распределяет бюджетные ресурсы, осуществляет мониторинг, формирует предпосылки для эффективного функционирования данной системы.

В настоящее время *часть полномочий по управлению передается Учебно-методическому объединению* по профессионально-педагогическому образованию. Это позволяет эффективно координировать усилия по выработке единых требований к содержанию подготовки педагогов профессионального обучения, проводить экспертизы учебно-программной документации и обоснованно санкционировать открытие в образовательных учреждениях подготовки по специальности (специализациям) профессионально-педагогического образования. В Учебно-методическом объединении разрабатываются предложения по развитию сети учебных заведений для подготовки педагогов профессионального обучения в регионах, по реформированию системы профессионально-педагогического образования и по эффективному расходованию средств на эти цели. Кроме того, Учебно-методи-

ческое объединение осуществляет координацию научных исследований по проблемам профессионально-педагогического образования и обеспечивает научно-методическую поддержку инновационной образовательной деятельности.

Контроль качества профессионально-педагогического образования организуется как важнейшая функция управления с учетом уровня образовательных учреждений. Внешнюю оценку данного качества осуществляют государственные институты лицензирования, аттестации и аккредитации при участии Учебно-методического объединения.

Прогресс в области качества предоставляемых профессионально-педагогическим учебным заведением образовательных услуг необходимо поддерживать целенаправленным управлением качеством подготовки специалистов. Такое управление обеспечивается сотрудниками всех подразделений учебного заведения и студентами. Поэтому необходимо развивать многоуровневую мониторинговую систему диагностирования качества образования вплоть до аттестации выпускников на завершающем этапе обучения и по месту работы, а также контроля и оценки деятельности субъектов образовательного процесса (студента, преподавателя, кафедры, факультета и т. д.).

Следующая из особенностей развития системы профессионально-педагогического образования относится к уровню его отношений с производством (производство, напомним, мы рассматриваем в самом широком смысле). В таких отношениях «потребителями» ее выпускников выступают системы начального и среднего профессионального образования, а также сама система профессионально-педагогического образования. Следовательно, специфика ее развития состоит также в том, что оно должно происходить с учетом прогнозов развития систем начального и среднего профессионального образования и, опосредовано через них, перспектив развития частных производств тех хозяйственных отраслей, для которых в этих системах готовятся кадры. В этом же ряду необходимо учитывать и прогноз развития собственно системы профессионально-педагогического образования.

Учет данных процессов при развитии подготовки педагогов профессионального обучения предусматривает *идея непрерывности профессионально-педагогических образования*. В целом непрерыв-

ное образование, по мнению П. Н. Новикова, «в качестве важнейшей своей особенности имеет, прежде всего, направленность на постоянное развитие личностных возможностей и способностей каждого человека к непрерывному пополнению знаний за счет “определенного характера” содержания и направленности образовательных программ по отношению к нуждам общественной практики. Поэтому непрерывное профессиональное образование способствует развертыванию опережающего профессионального образования (как свойства образования) во времени в плане приращения нового знания человека, его мировоззренческой позиции, наконец, его адаптационных способностей с учетом изменяющейся среды (сред) его развития; опережающее профессиональное образование выражается прежде всего в ядре (“достаточном минимуме”) знаний, специфичном для каждого уровня непрерывного образования, которое и обеспечивает постоянное расширение (или сужение) самой траектории (“оболочки”) непрерывного профессионального образования» [238].

Таким образом, для обеспечения уровня развития профессионально-педагогических работников, опережающего уровень развития начального и среднего профессионального образования, система непрерывного профессионально-педагогического образования должна предусматривать переход от обучения человека к его самообучению. Учебно-воспитательную работу при этом необходимо выстраивать как постоянно развивающийся, динамичный, следующий новым направлениям в педагогической и отраслевой науке, в образовательной практике и в производстве процесс.

Данная образовательная система будет эффективной, если ее направленность на достижение, поддержание и совершенствование профессиональной компетентности специалиста профессионального обучения и развитие его личности будет соответствовать логике профессионального становления, охватывающего длительный период жизни человека.

Учитывая вышеизложенные обстоятельства, идею непрерывности профессионально-педагогического образования можно конкретизировать в таких принципах, как принцип соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педаго-

га профессионального обучения, принцип преемственности образовательных программ, принцип разнообразия образовательных структур и принцип развертывания опережающего профессионального образования.

Для реализации *принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения* необходимо обеспечение определенных условий. Первое из них сводится к *формированию и реализации содержания образования в виде отдельных основных профессионально-образовательных программ разного уровня и ступеней*. Каждая из них представляет собой образовательную подсистему со своей спецификой и целями, одновременно обеспечивающую реализацию общей цели – развитие человека. В этом случае сохранение автономии каждой подсистемы чрезвычайно важно, поскольку это обеспечивает мобильность, гибкость всей системы и создает предпосылки для свободы выбора личностью направления дальнейшего развития в системе профессионально-педагогического образования в соответствии с достигнутым уровнем своего профессионального становления.

Это позволяет человеку выбрать и получить адекватное индивидуальным потребностям профессионально-педагогическое образование, подтверждаемое соответствующим государственным документом, и при необходимости изменить избранную образовательную траекторию при сравнительно небольших потерях. При этом общество и производство получают специалистов различных уровней квалификации. Например, на уровне высшего профессионально-педагогического образования возможно обучение по профессионально-образовательным программам, обеспечивающим возможность присвоения квалификации (степени) бакалавра, дипломированного специалиста и магистра.

Второе условие реализации принципа соответствия касается дополнительного содержания образования и сводится к *введению образовательных программ доподготовки и переподготовки специалистов для конкретной профессионально-педагогической деятельности*. При этом происходит продолжение профессионального образования в пределах одного образовательного уровня.

По сути, в данном случае речь идет о повышении квалификации профессионально-педагогических работников, которое обязательно должно содержать исследовательский, творческий компонент деятельности обучающихся, быть тесно связано с проблемами реальной профессионально-педагогической практики и способствовать поискам их решений, обеспечивать непрерывное совершенствование психолого-педагогического и отраслевого аспектов их деятельности.

Еще одним условием реализации принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения является *создание технологий соотнесения содержания образовательных программ* разных специальностей (специализаций), уровней и ступеней. Выполнение данного условия обеспечит интегрирование содержания образования при подготовке педагогов профессионального обучения из специалистов, имеющих базовое среднее (в том числе профессионально-педагогическое) или высшее профессиональное образование в разнообразных образовательных отраслях. Его реализация позволит подготавливать специалистов профессионального обучения из лиц, приходящих из других народнохозяйственных сфер с изменением профиля профессиональной деятельности. Кроме того, этим также создаются благоприятные условия для повышения профессионально-педагогического образовательного уровня у работников с базовым профессионально-педагогическим образованием (например, обучение, реализуемое в системе «профессионально-педагогический колледж (техникум) – профессионально-педагогический вуз»).

Условием реализации *принципа преемственности*, развивающего идею непрерывности профессионально-педагогического образования, является *сквозная стандартизация его профессиональных образовательных программ*. Соблюдение данного условия обеспечивает нормативную основу для естественного совмещения разноуровневых программ подготовки педагогов профессионального обучения при последовательных переходах обучающихся от одной из них к другой и сокращать время обучения.

Принцип разнообразия образовательных структур системы непрерывного профессионально-педагогического образования обеспе-

чивает развитие образовательных учреждений посредством разработки разнообразных по организации содержания программ подготовки педагогов профессионального обучения. Условиями реализации данного принципа являются:

- *развитие многоуровневой структуры системы профессионально-педагогического образования*, характеризуемой соотношением: одно образовательное учреждение – один уровень образовательных программ;

- *развитие интегративных профессионально-педагогических образовательных учреждений* со следующим соотношением: одно образовательное учреждение – несколько многоуровневых, многопрофильных, многофункциональных образовательных программ.

Первое условие связано с организацией многоуровневой структуры (индустриально-педагогический техникум, инженерно-педагогический институт, инженерно-педагогические факультеты технических и сельскохозяйственных вузов и т. д.).

Второе условие предполагает интегрирование образовательных учреждений разного уровня. Профессионально-педагогический университет может включать в свою структуру учебные заведения начального и среднего профессионального образования, а профессионально-педагогический колледж – учебные заведения начального профессионального образования и старшие классы общеобразовательных школ. Данные сочетания разноуровневых образовательных учреждений позволят реализовывать многоструктурные образовательные программы профессионально-педагогического образования, развивать аспирантуру и докторантуру, расширять профиль подготавливаемых специальностей (специализаций), вести подготовку по вторым, дополнительным специальностям (специализациям) и т. д.

Реализация многообразных программ подготовки профессионально-педагогических работников может происходить с применением любых форм обучения, обеспечивающих комфортное продвижение человека в образовательном пространстве, – очной, заочной, вечернего обучения, экстерната и т. п.

Принцип развертывания опережающего профессионально-педагогического образования касается всех стадий профессионального становления личности. В подготовке к профессионально-педагогичес-

кой деятельности им необходимо руководствоваться при формировании готовности человека к саморазвитию себя как профессионала.

Для каждого уровня профессионально-педагогического образования и различных видов его дополнительного образования характерно наличие определенного ядра знаний, его достаточного минимума, определяемого соответствующими стандартами. В соответствии с этим выдвигается одно из условий реализации принципа опережающего профессионально-педагогического образования, состоящее в *обеспечении постоянного прироста и развития* данного ядра знаний.

Второе условие реализации принципа опережения определяется как *развитие умений пользоваться знаниями в инновационном режиме*, формирование желаний, способностей и возможностей педагога профессионального обучения их обновлять и наращивать путем самообразования, стремления к пока не востребованному, опережающему знанию. Эти качества будут более интенсивными и результативными, если профессионально-педагогическое образование на всех его этапах будет направлено на активизацию профессионального самоопределения человека и его адаптацию к изменяющимся условиям.

Таким образом, рассмотренные организационно-педагогические идеи и принципы профессионально-педагогического образования и условия их реализации составляют комплексную характеристику его основных сторон и аспектов. Подобное научное осмысление позволяет усовершенствовать концепцию профессионально-педагогического образования и представляет интерес для формирования политики Министерства образования Российской Федерации в области развития профессионально-педагогического образования, а кроме того, является методологической основой планирования и проведения исследований по проблемам развития профессионально-педагогического образования и реализации полученных результатов в практике образования.

С другой стороны, любая инновационная деятельность практиков профессионально-педагогического образования может быть четко идентифицирована и соотнесена с моделью, дополняя и детализируя организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования.

Раскрытые в организационно-педагогической модели профессионально-педагогического образования идеи, принципы и условия их реализации в настоящее время имеют разную степень научной проработки. Так, идея гуманизации тесно связана с проблемой формирования государственных образовательных стандартов профессионально-педагогического образования, которые разрабатываются под руководством Г. М. Романцева творческими коллективами в Учебно-методическом объединении профессионально-педагогического образования.

Здесь же исследуется принцип общественно-государственного управления системой профессионально-педагогического образования. Данные исследования направлены на определение и реализацию условий развития разнообразных механизмов финансирования образовательных учреждений и расширения общественного управления.

Детальному исследованию принципа развертывания опережающего профессионального образования посвящены работы А. М. Новикова, П. Н. Новикова и др. [233, 238].

Теоретическая и технологическая разработка организационно-педагогической модели профессионально-педагогического образования представлена в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Организационно-педагогическая модель профессионально-педагогического образования

Идея	Конкретизирующей идею принцип	Условия реализации принципов
1	2	3
1. Гуманизация ППО*	1.1. Гуманитаризация*	1.1.1. Этическое обучение и воспитание* 1.1.2. Эстетическое обучение и воспитание* 1.1.3. Экономическое обучение и воспитание* 1.1.4. Экологическое обучение и воспитание* 1.1.5. Правовое обучение и воспитание*
	1.2. Фундаментализация*	1.2.1. Усиление общеобразовательного и теоретического профессионального фундамента (общеобразовательная подготовка)* 1.2.2. Политехнизация подготовки (общепрофессиональная подготовка)*

Продолжение табл. 2.1

1	2	3
		<p>1.2.3. Расширение функционального профиля (специальная подготовка)*</p> <p>1.2.4. Переход на подготовку по профессиям широкого профиля («рабочая» или производственная подготовка)*</p> <p>1.2.5. Развитие научного потенциала системы ППО (научно-исследовательская подготовка)*</p> <p>1.2.6. Обеспечение методологической подготовки специалистов (методологическая подготовка)*</p> <p>1.2.7. Трансформация системы ППО в направлении высшего образования (структура организации содержания подготовки)*</p>
	1.3. Деятельностная направленность*	<p>1.3.1. Построение системы знаний, определяющих профессионально-педагогическую деятельность направленность, и расширение их применения в практической деятельности студентов в процессе обучения с учетом потребностей и ценностных ориентаций каждого обучающегося (знания, определяющие деятельность направленность)*</p> <p>1.3.2. Формирование умений на продуктивном, творческом уровне интегративной профессионально-педагогической деятельности (умения творческой профессиональной деятельности)*</p>
2. Демократизация ППО	2.1. Самоорганизация образовательной деятельности (внутривузовское управление)	2.1.1. Развитие самоуправления, самообразования и самообучения субъектов образовательного процесса всех уровней
	2.2. Общественно-государственное управление ППО (надвузовское управление)	<p>2.2.1. Развитие разнообразных механизмов финансирования (финансирование)*</p> <p>2.2.2. Расширение механизмов общественного управления (руководство)*</p> <p>2.2.3. Введение механизмов управления качеством (контроль)</p>

1	2	3
3. Непрерывность ППО	3.1. Соответствие содержания этапов непрерывного ППО основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального образования (состав содержания образования)	3.1.1. Формирование и реализация содержания ППО в виде отдельных основных (базовых) профессионально-образовательных программ (основное содержание образования) 3.1.2. Введение образовательных программ доподготовки и переподготовки специалистов ППО (дополнительное содержание образования) 3.1.3. Создание технологий «стыковки» содержания образовательных программ разных специальностей (специализаций), уровней и ступеней (интегрирование содержания образования)
	3.2. Преемственность образовательных программ (структура и структурные связи содержания образования)	3.2.1. Сквозная стандартизация профессиональных образовательных программ (сквозные учебные планы)
	3.3. Разнообразие образовательных структур (организация содержания образования)	3.3.1. Развитие многоуровневой структуры системы непрерывного ППО (соотношение: одно образовательное учреждение – один уровень профессионально-образовательных программ) 3.3.2. Развитие системы интегрированных профессионально-педагогических образовательных учреждений (соотношение: одно образовательное учреждение – многоуровневые, многопрофильные, многофункциональные профессионально-образовательные программы)
	3.4. Развертывание опережающего профессионального образования (применение содержания образования)*	3.4.1. Обеспечение постоянного прироста и развития достаточного минимума знания (развитие знаний)* 3.4.2. Развитие умений пользоваться знаниями в инновационном режиме (развитие умений)*

Примечание. Звездочкой обозначены направления и предметы исследования, разрабатываемые в отечественной педагогике; содержание остальных позиций является прерогативой автора. Все последующие разделы монографии посвящены разрабатываемой нами части организационно-педагогической модели профессионально-педагогического образования и исследованиям, развивающим идеи его демократизации и непрерывности на теоретическом и методическом уровнях, а также в опытно-поисковых разработках.

2.3. Концептуальные основы управления качеством профессионально-педагогического образования

Обеспечение качества профессионально-педагогического образования является особенно важным в плане устойчивого развития общества в условиях интенсивных социально-экономических, научно-технических и профессиональных изменений. Качество образования обеспечивается конкретным учебным заведением как субъектом профессионально-педагогического образования. Кроме того, для учебного заведения, функционирующего в условиях свободного рынка, решение проблемы повышения качества предоставляемых образовательных (как и любых других) услуг приобретает ведущее значение для обеспечения его конкурентоспособности в системе профессионального образования и становится ключевым моментом его экономического благополучия и развития.

Интерес к проблеме качества возрастает не только в связи с развитием системы профессионально-педагогического образования, но и вследствие начавшейся разработки национальной системы мониторинга и оценки качества образования России [239].

В данной работе под управлением качеством образования понимается управление качеством процесса подготовки педагогов профессионального обучения.

Наиболее полное представление об управлении качеством образования сформировано А. И. Субетто, Н. А. Селезневой и их коллегами, разрабатывающими «основы Национальной системы качества» высшего образования в России. Предлагаемую ими концепцию управления качеством образования прежде всего следует рассматривать как реализующую идеи системного подхода.

Управление качеством интерпретируется авторами как воздействие со стороны субъекта управления на процессы становления, обеспечения, поддержания развития качества объектов в их жизненном цикле и в цепи жизненных циклов и организация им обратной связи (контроль, оценка, анализ) в соответствии со сформированными целями и нормами [239].

В рамках данного подхода Н. А. Селезневой разработана концепция управления качеством высшего образования, особенностью кото-

рой является одновременная реализация управления качеством функционирования систем (обеспечение качества) и управления качеством развития систем (улучшение качества) [141, 312, 335].

В модели управления качеством, имеющей в своей основе подобный подход [335], образовательный процесс представлен как нечто единое, составляющими которого являются процесс трансляции знаний и процесс развития структур личности обучаемых – знаниевой, мотивационной, информационной, ценностно-нравственной, деятельностной. Таким образом, качество системы определяется качеством всех ее компонентов: качеством ресурсов (качество входа), качеством потенциалов (потенциальное качество), качеством процессов (технологии), качеством результата (качество выхода).

К главным ресурсам образовательных процессов отнесены дидактически организованное знание, учебная и научная литература, лабораторное, компьютерное и другое материально-техническое оснащение, фонды, финансы, земля, кадры.

Потенциал образовательной системы составляют кадровые, экономические, учебно-методические, технологические, научные, педагогические, образовательные, управленческие, пространственные, метрологические и другие ресурсы.

При этом под управлением качеством функционирования образовательной системы понимается снабжение образовательных процессов и формирование потенциалов. Управление качеством развития образовательной системы представляется как реализация программы роста ее потенциального качества.

В данной модели качество результата рассматривается в одном ряду с другими компонентами системы, однако все остальные компоненты функционируют именно для получения общего качества результата образования. Индивидуальное качество каждого является составляющей совокупного результата – интегративного показателя качества образовательной системы.

Программно-целевой подход к управлению качеством подготовки специалистов предложен в концепции целевого подхода к управлению образованием [78]. Такой подход к организации учебно-воспитательного процесса в вузе характеризуется ориентацией содержания и организации обучения на конечные цели, разрабатываемые на основе

квалификационных характеристик. Конкретные промежуточные цели обуславливают последовательность действий, необходимых для реализации общей цели. Способы описания данных целей предусматривают их формулирование как умений и видов профессиональной деятельности, а также в виде целевых задач (действий).

Важнейшими для обсуждаемой проблемы методологическими принципами данного подхода являются:

- организация процесса обучения на основе программно-целевого метода и ориентация на конечные цели на всех этапах обучения;
- разработка единых общевузовских методических стандартов;
- обеспечение на всех этапах обучения условий для управляемой и самоуправяемой самостоятельной работы учебно-исследовательского типа.

А. А. Аветисов развивает системологический (функционально-системологический) подход к управлению и оценке качества образования. Согласно этому подходу, процессы, протекающие в системах образования любого масштаба и вида, рассматриваются как управляемые динамические процессы, подчиняющиеся общим закономерностям. Сами образовательные системы представляются как адаптивные системы управления качеством образования с обратной связью и со всеми системологическими атрибутами, свойственными функциональным системам.

При этом к основным атрибутам образовательной системы отнесены: цель (программа), структура, процесс (алгоритм) и качество функционирования [1, 2].

В рамках данной концепции «качество образования» – не просто некое отвлеченное, неизмеряемое понятие, а вполне определенная, функционально связанная со всеми параметрами системы и измеряемая характеристика ее функционирования. Качество функционирования системы представляется как степень выполнения главной ее цели – достижения обучающимися заданного уровня подготовленности.

Используя кибернетические идеи, автор вводит такие понятия, как «оператор функционирования системы», «параметры, определяющие структуру системы», и «управленческие воздействия, вырабатываемые самой системой». Внешние задающие воздействия (нормативы) обозначены у него как цели функционирования системы, как

влияние случайных факторов, а выходные параметры системы – как характеристики качества ее функционирования.

В подобном ракурсе оценка и управление взаимосвязаны и протекают одновременно, в режиме совмещенной оптимизации.

Теорию оптимизации учебно-воспитательного процесса Ю. К. Бабанского также можно отнести к концепциям управления качеством педагогического процесса, хотя она, безусловно, имеет более широкое значение [18]. С точки зрения управления качеством данная теория представляет собой объединение многих рассмотренных нами подходов. К основным ее положениям относятся следующие:

- качество обучения и воспитания можно достичь при реализации стратегии оптимизации самого учебно-воспитательного процесса и его элементов;

- стратегия оптимизации учебно-воспитательного процесса осуществляется по определенным педагогически ориентированным критериям (учет конкретных условий обучения и воспитания, уровень реальных учебных возможностей обучающихся, оптимальные нормы времени);

- оптимизация учебного процесса возможна при управлении им как целостным единством процессов учения и преподавания, системой закономерностей, принципов, содержания, форм и методов, внутренних и внешних условий обучения и др.

Эта теория, основываясь на системном подходе, исходит из того, что образовательный процесс стал настолько многофакторным и многоплановым, что частными, паллиативными мерами существенно повысить его качество невозможно.

Необходимо признать, что отмеченная выше идея управления качеством образования через управление качеством компонентов образовательного процесса имеет широкую перспективу развития. В частности, в этом направлении просматриваются следующие стратегии:

- выделение ведущих сторон образовательного процесса, которые непосредственно влияют на качество знаний, умений и способностей личности, и регулирование качества этих сторон;

- определение структурных элементов образовательного процесса и обеспечение качества каждого элемента;

- совершенствование структуры и стратегии учебного процесса и др.

Например, структурируя дидактический процесс как три взаимосвязанных и взаимопроникающих компонента – мотивационный, познавательный и управленческий, можно стремиться в управлении качеством к достижению эффективности каждого из этих компонентов [48]. В частности, эффективность мотивационного компонента может зависеть от используемых методов и форм мотивации студентов, познавательного – от логики и структуры построения деятельности, обеспечения соответствующими методами учения и преподавания, а управленческого – от алгоритма управления познавательной деятельностью. Варьируя, оптимизируя эти факторы, можно обеспечить желаемую степень качества образования.

На наш взгляд, достаточно плодотворную структуру образовательного процесса, способную в будущем стать основой подхода к управлению качеством образования, предлагает М. Т. Громкова [92].

Структура образовательного процесса рассматривается как единство воспитания – управления потребностями; обучения – присвоения социокультурных норм; развития – выращивания способностей. При таком подходе сохраняется целостность педагогического процесса как единства процессов воспитания, обучения и развития личности. Управление же качеством образования может быть организовано как процесс обеспечения качества управления процессами формирования потребностей личности, присвоения им социокультурных норм и выращивания индивидуальных способностей.

В. П. Панасюк управление качеством образовательного процесса рассматривает как комплексное, целенаправленное, скоординированное воздействие как на него в целом, так и на его основные элементы с целью достижения наибольшего соответствия параметров функционирования системы и результатов соответствующим требованиям, нормам и стандартам [261]. При этом педагогическая система, спроектированная для обеспечения управления качеством образовательного процесса, представляется в виде интегративного образования, сложной социальной, целенаправленной, динамической, рефлексивной системы синергетического типа. Цель ее состоит в объединении и интеграции организационных, методических, научных, кадровых,

управленческих и иных усилий и ресурсов, в задействовании всех структур школы как педагогической системы на основе научных принципов и закономерностей. При этом осуществляется учет многообразных факторов и условий, обеспечивающих достижение высокого уровня качества функционирования системы и результатов, отвечающих лучшим образцам и соответствующим стандартам.

Данная концепция также ориентирует на управление качеством текущего функционирования и управление качеством развития.

Н. Н. Булынский разрабатывает теорию управления качеством образования в профессиональных училищах, которая содержит следующие основные позиции [61]:

- обеспечение должного качества профессионального образования молодежи принимается как главная цель образовательного учреждения;
- ведущей задачей руководителей профессиональных училищ является обеспечение гармоничного сочетания факторов и условий для достижения этого качества;
- профессиональные учебные заведения как сложноорганизованные системы ориентируются не столько на эффективное выполнение внешне заданных функций, сколько на эффективность достижения интегративного качества и высокого уровня самоорганизации;
- средствами обеспечения самостоятельности и автономности служат принципы деятельности и внутренняя структура учебного заведения;
- деятельность участников образовательного процесса направлена на достижение синергетического эффекта. Условия для этого может обеспечить структура внутриучилищного управления, построенная на основе принципа функциональной корреляции. Такая структура предполагает гармоничные, синхронные действия всех участников процесса, в том числе обучающихся;
- для измерения и оценки качества начального профессионального образования у руководителей и педагогов профессионального обучения необходимо формировать квалиметрическую компетентность, которая предполагает знание методов оценки качества и практические умения использовать данные методы.

В данном перечне особый интерес представляют положения, касающиеся самоуправления и самоорганизации учебных заведений.

Автор под процессом внутриучилищного управления качеством понимает совокупность последовательных, целенаправленных, закономерно необходимых, взаимосвязанных действий руководителей в целях обеспечения функционирования и развития профессионального училища как специфической системы, систематическое регулирование условий и факторов, обеспечивающих требуемый уровень начального профессионального образования.

При этом функционирование представляется как воспроизводство существующих отношений, связей между компонентами системы, сохранение качественных характеристик учебного заведения при меняющихся внешних и внутренних условиях, а развитие – как изменение элементов и взаимосвязей между ними, освоение новшеств, приводящих систему в новое качественное состояние.

При формировании основ эффективной и динамичной системы управления качеством подготовки специалистов необходимо также принимать во внимание основные законы и принципы управления качеством, сформулированные В. В. Окрепиловым [249]. По мнению автора, к ним относятся следующие: единство систем управления, соотношение управляющей и управляемой систем, оптимальное сочетание централизации и децентрализации. Кроме того, им выделены также следующие, частично встречающиеся и у других авторов, принципы:

- принципы всеобщего управления качеством (принцип плановости; эффективности; оптимальности);
- принципы формирования структур управления качеством (системно-целевой принцип; принцип иерархичности; единства распоряжений; рационального сочетания коллегиальности и единоначалия);
- принципы формирования процесса управления качеством (принцип динамичности; непрерывности; оптимальности; цикличности);
- принципы процесса управления (принцип оперативности; пропорциональности; экономичности; эффективности).

В связи с усилением гуманитарной направленности профессионально-педагогического образования существенное значение в уп-

равлении его качеством приобретает мотивационный аспект. Мотивация в контексте управления качеством образования связана с процессом обоснованного стимулирования субъектов образовательной деятельности на обеспечение и повышение качества подготовки специалистов. Этот момент подчеркивается и реализуется практически во всех современных концепциях и подходах к управлению, особенно в концепции всеобщего управления качеством.

В последние годы активно развивается концепция тотального управления качеством (Total Quality Management – TQM) [60, 75, 131, 271, 311], основные положения которой могут применяться и для управления качеством подготовки специалистов профессионального обучения. В ней подчеркивается необходимость использования внутренних резервов системы для достижения качества результата. Особенно актуализируется ценность человеческих отношений и человеческого потенциала. В данной концепции собственно обеспечение качества рассматривается как непрерывный процесс, в котором качество конечного результата является следствием достижения качества локальных результатов на всех предшествующих его этапах.

Проведенный нами анализ подходов к управлению качеством образования показывает, что они формируются на основе теоретических положений управления социальными системами вообще [15, 210, 352, 353] и управления образовательными системами в частности [314–316, 351, 353, 368, 372, 377, 378, 382]. В настоящее время имеет место тенденция проектирования систем управления качеством на основе комплексной реализации различных подходов: программно-целевого управления, концепций, ориентированных на управление процессуальной стороной образовательного процесса, и др. Значительное влияние в управлении образовательными объектами приобретает идея тотального управления качеством, позволяющая системно и целостно охватывать управление качеством всех сторон деятельности таких объектов.

В целом на основании проведенного анализа можно сделать вывод, что при построении систем управления качеством процесса подготовки педагогов профессионального обучения необходимо ориентироваться на реализацию системного подхода, максимально учитывать внутренние резервы образовательной системы, обеспечивать как

оптимальное функционирование, так и повышение качества образовательной системы и совершенствовать организационную структуру управления. Поэтому для обеспечения основных исходных методологических и теоретических предпосылок теории управления качеством профессионально-педагогического образования, по нашему мнению, необходимо:

- считать качество образования и развития человека интегральной характеристикой и главной целью деятельности системы профессионально-педагогического образования и самого человека;

- рассматривать управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом учебном заведении как единый технологический процесс с присущими ему особенностями, способами принятия и реализации решений, с многообразием форм, способов, средств, видов управления качеством;

- задействовать квалиметрический подход к организации и анализу профессионально-педагогического образования, позволяющий учитывать количественные параметры, расширять диагностируемые стороны и свойства образовательного процесса, определять механизмы функционирования и развития, а также процессуальный и результирующий аспекты;

- использовать имеющийся кадровый потенциал как базу для создания структур, обеспечивающих программно-целевое управление качеством профессионально-педагогического образования совместно с функционально-линейными управленческими структурами;

- представлять профессионально-педагогическое учебное заведение как сложную совокупность взаимодействующих элементов, наделенную свойствами системного объекта, позволяющими осуществлять декомпозицию его качеств и их объединение в общее интегральное качество;

- предусматривать системную интеграцию структурных элементов профессионально-педагогического учебного заведения и возможность изменения связей и отношений между ними.

Таким образом, теоретические предпосылки проектирования системы управления качеством подготовки специалистов для профессиональной школы формируются нами на концептуальной основе ее проектирования, функционирования и развития. К ним относятся ин-

тегративное применение принципов и положений системного, квалитологического подходов и основных идей теории управления социальными объектами с учетом особенностей профессионально-педагогического образования как образовательной системы. Их описание представлено ниже.

Обоснованность использования принципов системного подхода применительно к управлению качеством профессионально-педагогического образования подтверждается наличием в нем следующих ведущих признаков системности [14, 90, 239, 311, 314–316]:

- целостности, интегративности качеств системы профессионально-педагогического образования, которой не обладает ни один из отдельно взятых элементов, ее образующих;
- структурности, характеризуемой определенными связями и отношениями между частями и элементами системы подготовки педагогов профессионального обучения;
- функциональных характеристик системы профессионально-педагогического образования в целом и отдельных ее компонентов;
- иерархических отношений между элементами, составляющими систему профессионально-педагогического образования;
- взаимодействия системы профессионально-педагогического образования с системами более высокого порядка (система образования, общественная система);
- системообразующего элемента (чаще всего, это цель);
- историчности, преемственности функционирования и развития.

В управлении качеством подготовки специалистов профессионального обучения можно выделить несколько системных объектов и их подсистем. В роли системных объектов прежде всего выступают собственно качество профессионально-педагогического образования в вузе¹ или колледже (техникуме) и управление данным качеством.

Теоретическое описание системного объекта «качество профессионально-педагогического образования» детально представлено в п. 3.1.

Что касается управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения, то оно также может быть представлено как

¹ В дальнейшем мы будем рассматривать данное качество на примере профессионально-педагогического вуза.

система – во-первых, как система многоуровневого управления качеством образовательных подсистем вуза, во-вторых, как система управления качеством каждого компонента внутри таких подсистем.

Каждому уровню образовательной системы соответствует определенная система или подсистема управления качеством. В то же время компоненты ее подсистем могут стать объектами еще более частных подсистем управления.

Следует ожидать, что если в каждой отдельной подсистеме последовательно добиваться обеспечения и повышения качества, то интегральное качество – качество специалиста сферы профессионального обучения – будет нормативным или повышенным.

Поэтому для проектирования и реализации управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения в аспекте *системности* предлагается следующая группа принципов:

1. *Принцип целостности*, выражающий принципиальную зависимость свойств системы подготовки педагогов профессионального обучения от суммы свойств составляющих ее элементов и выведение из последних свойств целого. Принцип определяет зависимость каждого элемента, свойства и отношения данной системы от их места и функций внутри целого. Присущие системе взаимосвязь и взаимовлияние всех компонентов, выполнение каждым из них своих функций обеспечивают возможность формирования нового целого. В системе управления качеством профессионально-педагогического образования можно выделить две целостные интегративные характеристики – это качество профессионально-педагогического образования как целостность и управление им как целостная деятельность.

2. *Принцип иерархической организации управления качеством профессионально-педагогического образования*, содержащий в своей основе тезис о том, что сложный системный объект, каковым является образование, не просто представляет собой некоторую произвольную совокупность элементов, а является упорядоченной многоуровневой иерархической структурой. Отражение этого принципа иллюстрирует, например, иерархия в организации взаимоотношений в системе «вуз – факультет – преподаватель – студент».

Систему управления качеством профессионально-педагогического образования также можно представить в виде совокупности систем

более низкого уровня – подсистем, которые, в свою очередь, состоят из собственных элементов. Поэтому при взаимодействии подсистем, относящихся к разным уровням иерархии системы (например, вуза), учитываются отношения «субординации – подчинения». В свою очередь для подсистем, занимающих одинаковый уровень иерархии, во внимание принимаются отношения «взаимной зависимости и отношения координации – взаимного дополнения и относительной автономности».

3. *Принцип преемственности.* Данный принцип учитывает динамичность системы и ее взаимодействий с внешней средой, проявляющуюся в реализации возможности ее изменения, преобразования и перехода в новые состояния. В связи с этим в управлении качеством профессионально-педагогического образования важно помнить о вероятности его постоянных динамических изменений как в положительную, так и отрицательную сторону. Поэтому сохранение положительной тенденции развития качества связывается с обеспечением непрерывного обновления содержания управленческого процесса.

Реализация совокупности приведенных принципов в управлении качеством подготовки специалистов гарантирует системность данной деятельности.

Исходя из того что управление качеством профессионально-педагогического образования относится к *социальному управлению*, подчеркнем необходимость учета ряда принципов, важных для проектирования системы качества подготовки педагогов профессионального обучения. К ним относятся следующие принципы:

1. *Принцип осознанной целенаправленности и целесообразности.* Целеполагание играет ведущую роль в осуществлении управления процессами и явлениями. Любое управление подчинено сформулированным целям деятельности организации. В управлении качеством подготовки профессионально-педагогических кадров целенаправленность и целесообразность означают проектирование целей такой подготовки с учетом ряда факторов. К ним относятся потребности личности, экономики, государства и общества в том или ином уровне качества профессионально-педагогического образования, имеющиеся конкретные образовательные условия и возможности, реальность выдвигаемых целей, единство стратегических и оперативных целей

управленческой деятельности, необходимость обеспечения целей формирования, поддержания и повышения качества начального профессионального образования.

2. *Принцип единства процессов связи и управления* (обратной связи) [13]. «Связь» в данном случае рассматривается как информационная категория. Любое управление невозможно без информационных и коммуникационных процессов. Коммуникации в управлении – это обмен информацией, на основе которого субъект управления получает сведения, необходимые для принятия эффективных решений, и доводит принятые решения до работников организации [210].

Процессы получения, анализа, преобразования и передачи информации являются основой управления. Это обусловлено ролью информации в увеличении меры определенности ситуации, в которой находится объект управления. Она несет в себе сведения о морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах объекта и процесса управления.

Поэтому управление качеством профессионально-педагогического образования необходимо осуществлять на основе информации о компонентах (составе), способе организации (структуре), функционировании и факторах происхождения (причинах) образовательных процессов и явлений, о состоянии качества будущего педагога профессионального обучения и процесса самого управления образовательной системой. При этом между уровнями управления осуществляются встречное движение информационных потоков. Данный принцип предполагает организацию в вузе хорошо отлаженной информационной системы.

3. *Принцип одновременного управления функционированием и развитием систем.* Он ориентирует практику профессионально-педагогического образования на рациональное сочетание предшествующего опыта с инновационной деятельностью [239, 261]. В соответствии с этим необходимо выделять управление качеством функционирования системы (обеспечение качества) и управление качеством развития системы (повышение качества).

Следствием реализации данного принципа в практике профессионально-педагогического образования является положение о том, что в системе управления подготовкой педагога профессионального обучения необходимо реализовать два канала: управление обеспечением качества и управление развитием качества.

Управление обеспечением направлено на достижение востребованного и запланированного государственными стандартами качества специалиста сферы профессионального обучения. По существу, это деятельность оптимизационного характера, когда образовательная система вуза или отрасли «настраивается» на достижение поставленной цели и все ее элементы контролируются и оцениваются в плане соответствия назначению.

Управление развитием предполагает, на наш взгляд, деятельность по становлению нового содержания качества будущих специалистов и качества профессионально-педагогического образования в целом. В процессе управления развитием качества профессионально-педагогического образования осуществляется формулирование новых требований к качеству специалиста, создание новых образовательных стандартов, поиск и формирование инновационных концепций, принципов и технологических направлений развития профессионально-педагогического образования, реализуются организация и координация данной деятельности.

Из процессуального подхода к организации управленческой деятельности вытекает *положение о необходимости реализации всей совокупности функций управления* для обеспечения ее эффективности. Такая совокупность функций отражает стадии процесса управления или его процессуальную структуру. Поэтому на всех уровнях иерархии системы управления качеством подготовки специалистов профессионального обучения в вузе необходимо обеспечивать реализацию полного цикла функций управленческой деятельности.

Существуют различные подходы к выделению функций управления. Один из них основывается на представлении о стадиях процесса управления как относительно самостоятельных и последовательно сменяющих друг друга видах деятельности (проектно-целевая, организационно-реализационная, контрольно-оценочная).

Другой подход к определению управленческих функций интерпретирует управление как процесс анализа информации и принятия решений, организации и коммуникации, контроля и регулирования [392]. В этом случае выделяются следующие функции: целевая, информационная, прогностическая, принятия решений, организационная, коммуникационная, контрольная.

Управление качеством профессионально-педагогического образования также обеспечивается реализацией основных функций управленческой деятельности. Более полно и в несколько интегративной форме функции управления качеством профессионально-педагогичес-

кого образования, с учетом опубликованных результатов исследований [239], можно представить в виде трех блоков:

- проектно-целевого (блок функций формирования стратегии управления качеством профессионально-педагогического образования, предполагающий осуществление целеполагания, прогнозирования, планирования или программирования, стандартизации и нормирования. Он включает в себя определение структуры целей по качеству подготовки педагогов профессионального обучения, конкретизирующих концепцию профессионально-педагогического образования, социально-педагогическое нормирование данных целей, разработку, корректировку и обновление образовательных стандартов);

- организационно-реализационного (блок функций реализации стратегии управления качеством профессионально-педагогического образования, обеспечивающий организацию, координацию управленческой деятельности и кадровую, метрологическую, информационную, материально-техническую и другие формы сопровождения и поддержки такого управления. К данному блоку в управлении качеством профессионально-педагогического образования можно отнести процессы обеспечения и мониторинга качества кадрового потенциала, источников формирования содержания образования; информационного и метрологического обеспечения образовательных процессов, образовательных технологий; дидактико-педагогического обеспечения и т. д., – процессы, направленные на достижение соответствующих норм качества образования);

- контрольно-оценочного (блок функций обратной связи, включающий деятельность по контролю, испытаниям, анализу, учету, отчетности и оценке. В управлении качеством профессионально-педагогического образования в данном блоке выделяется оценка (контроль, анализ) полученного результата как оценка его соответствия установленным целям – нормам (эталонам) качества, развернутым в виде системы требований, поддающихся измерению в тех или иных квалиметрических шкалах).

Примерно те же функции управления качеством профессионального образования определяет В. А. Антропов [10].

Таким образом, для управления качеством профессионально-педагогического образования необходимо обеспечивать реализацию полного цикла управленческих функций, начиная от целеполагания и заканчивая контрольно-оценочной деятельностью. Развернутое содержание данных функций представлено в табл. 2.2.

Таблица 2.2

Функциональная характеристика управления качеством профессионально-педагогического образования

Блок функций	Основное содержание	Результат
<p>Проектно-целевой (целеполагание, нормирование, стандартизация, концептуализация, программирование, планирование, прогнозирование)</p>	<p>Формирование модели специалиста, разработка и совершенствование стандартов Разработка концепции управления качеством образования Разработка системы качества (моделей, программ, планов обеспечения качества образования) Разработка норм качества различных составляющих образовательного процесса</p>	<p>Модель специалиста, система требований стандарта к специалисту Концепция управления качеством Модель системы качества, программы, планы управления Нормы качества отдельных компонентов</p>
<p>Организационно-реализационный (организация, координация, обеспечение, корректирование)</p>	<p>Реализация организационной модели управления качеством образования Организация качественно ориентированного ППО Ресурсное обеспечение компонентов системы управления качеством (кадровое; нормативное, информационное, коммуникационное, материально-техническое и др.) Мониторинг качества, корректирование учебного процесса, стандартов образования, учебно-программной документации и др.</p>	<p>Функционирование системы управления качеством профессионально-педагогического образования</p>
<p>Контрольно-оценочный (контроль, проверка, оценка, анализ результатов)</p>	<p>Диагностика качества специалиста Анализ и оценка качества профессионально-педагогического образования Оценка качества стандартов и норм качества Оценка системы управления качеством профессионально-педагогического образования</p>	<p>Фактические результаты качества образования; степень достижения стандартов Действенность системы управления качеством</p>

Качество профессионально-педагогического образования как специфическое свойство объекта управления определяет необходимость реализации следующих принципов *квалиметрии*:

- *принципа отражения качества процесса в качестве результата на выходе этого процесса;*

- *принципа единства качества и количества.*

Они рассматриваются как принципы становления, реализации и развития качества профессионально-педагогического образования в цикле подготовки педагога профессионального обучения [12, 13, 201]. Соблюдение данных принципов позволит достигнуть запланированное качество (результат) такого цикла путем обеспечения соответствующего качества процесса подготовки на всех стадиях. Кроме того, все оценки и принимаемые управленческие решения будут основываться на количественных показателях.

Цели, функции и содержание профессионально-педагогического образования обуславливают выделение следующих принципов управления качеством подготовки специалистов, ориентированных на *учет психолого-педагогических особенностей образовательного объекта*:

- *принципа гуманистичности.* Управление качеством профессионально-педагогического образования по существу является управлением качеством человека, качеством его развития, обучения и воспитания. Поэтому учет «человеческого фактора» является основополагающим положением в данном управлении. Принцип подразумевает применение гуманных форм управления исходя из признания самоценности личности, необходимости обеспечения целостности ее развития и активности человека в профессиональной деятельности;

- *принципа опережения.* Управление качеством профессионально-педагогического образования необходимо связывать с реализацией прогнозно-перспективного подхода к обеспечению качества педагога профессионального обучения. Имеется в виду, что качество подготовленных специалистов опережает уровень функционирования производства своим инновационным содержанием, ориентированностью на перспективные социальные, технические, экономические и другие технологии. Для профессионально-педагогического образования необходимо обеспечивать двойное опережение, включающее опережение развития начального профессионального образования и

опережение развития производства хозяйственных отраслей, в рамках которых осуществляется подготовка профессионально-педагогического персонала;

- *принципа единства управления и самоуправления.* Его применение обусловлено многосубъектностью деятельности по формированию качества подготовки специалистов профессионального обучения. В этом процессе участвуют органы управления образованием федерального, регионального, отраслевого и вузовского уровней, а также педагоги, студенты. При этом важно сочетание управления и самоуправления, позволяющее создать определенную самоорганизующуюся автономность компонентов в иерархии управления и демократичность системы профессионально-педагогического образования.

Необходимым условием эффективного управления качеством профессионально-педагогического образования является соблюдение одного из важнейших требований квалитологии – определение нормы качества измеряемых и оцениваемых объектов. С учетом данного положения в процессе проектирования системы управления качеством подготовки специалистов в профессионально-педагогическом вузе необходимо сформировать нормы качества для основных объектов управления. Наличие таких норм (эталонов) позволит постоянно соотносить с ними результаты текущей деятельности и оперативно корректировать их в необходимых случаях.

Первоочередная необходимость разработки таких норм возникает в отношении интегрального качества – качества выпускников высших профессионально-педагогических образовательных учреждений. Нормативной основой при этом служит государственный образовательный стандарт.

Также важно определить нормы качества в виде критериев оценки всех других основных объектов системы качества профессионально-педагогического образования. К таким объектам можно отнести качества концепций, программ развития, образовательных программ, учебной деятельности студентов, преподавательской деятельности, образовательных технологий, диагностического инструментария и др.

Особое место в теоретических основах управления качеством профессионально-педагогического образования занимает методический аспект. На наш взгляд, целесообразно методические и техноло-

гические решения управления качеством процесса подготовки педагогов профессионального обучения в вузе ориентировать:

- на реализацию совокупности функций управления, включая разработку стратегии развития учебного заведения (А. М. Данкман), на проектирование качества профессионально-педагогического образования, на его мониторинг и обеспечение системы управления качеством;

- саморазвитие и самоорганизацию профессионально-педагогического вуза путем создания его новой динамичной организационной структуры и инновационной структуры управления;

- инновационный характер управления качеством образования, связанный с достижением адресности управляющих воздействий (Т. И. Шамова), с установлением объектов и субъектов управления и с четким разграничением полномочий, прав, обязанностей и ответственности субъектов управления;

- сочетание ситуационного и функционально-линейного подходов к управлению качеством подготовки, позволяющее частично перенести внимание руководителей с контролирующих функций на профилактические;

- использование программно-целевого подхода как эффективного средства достижения целей в управлении качеством образования;

- мониторинг, анализ и оценку результатов образовательного процесса, построение обоснованных критериев и показателей оценки, определение необходимых исходных данных и конкретных числовых показателей, необходимых для установления реального уровня качества, сравнения полученного результата с эталоном и выявления различий между ними;

- обеспечение целостности управленческих функций в рамках цикла управления по результатам, позволяющей влиять на качество образовательного процесса и уровень подготовки специалистов профессионального обучения;

- на сочетание различных методов мотивации и администрирования, воздействия экономических, организационно-распорядительных, воспитательных и психолого-педагогических факторов.

Из сказанного следует, что проектирование механизмов и методов реализации управления качеством подготовки специалистов в профессионально-педагогическом учебном заведении необходимо осуществлять на основе главных идей программно-целевого подхода, концепций управления по результатам и тотального управления каче-

ством. В управлении качеством профессионально-педагогического образования это позволит реализовать следующие условия проектирования управления:

- деятельность управления качеством профессионально-педагогического образования должна быть ориентирована на достижение конечной цели – желаемого качества специалиста. Такая цель выполняет мотивационную, системообразующую и управляющую функции. Ее достижение связано с разработкой системы стандартов, норм и программ (проектов) деятельности субъектов образования и их последующей реализацией в процессах управления (идея программно-целевого подхода);

- процесс управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения следует реализовать как управление состоянием систем и подсистем качества профессионально-педагогического образования. При этом необходимо осуществлять постоянный мониторинг качества подготовки, анализ состояния всех его составляющих элементов, оперативное изменение ситуации по мере необходимости и мотивацию мышления и поведения всех субъектов управления на повышение результатов качества будущих специалистов (идея концепции управления по результатам). Это способствует своевременному регулированию процессов в системах управления качеством;

- управление качеством в профессионально-педагогическом образовательном учреждении в идеале должно представлять собой определенную систему со своей философией качества. Такая система ориентирована на удовлетворение потребностей общества, экономики и будущего педагога профессионального обучения. В ней находят применение механизмы маркетинга, мониторинга и внутренние резервы образовательной системы. Постоянно осуществляется деятельность по совершенствованию проектирования компонентов системы, развиваются подсистемы контроля и оценки, происходит обучение кадров управлению качеством (идея тотального управления качеством).

Таким образом, концептуальные основы системы управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения построены путем интегративного применения принципов и положений системного и квалитологического подходов, основных идей теории социального управления, а также принципов, отражающих образовательную направленность данной системы. Они применены нами при разработке модели системы управления качеством профессионально-педагогического образования в высшем учебном заведении.

2.4. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования

В новых социально-экономических условиях удовлетворение профессиональных требований к каждому работнику общественного производства возможно лишь с изменением условий формирования личности. Обеспечение необходимых преобразований этого процесса связывается, прежде всего, с созданием единой системы непрерывного образования [155]. Непрерывное профессиональное образование как часть всей государственной образовательной системы еще находится в стадии становления и поэтому не нашло пока достаточной проработки в научных исследованиях. Вполне естественно, что непрерывное профессионально-педагогическое образование, направленное на обслуживание потребностей развития общественного базиса, производства, занимает особое положение, которое необходимо учитывать при создании целостной системы непрерывного образования.

В системе профессионального образования особо выделяется подсистема начального профессионального образования как основной поставщик квалифицированных кадров в производственную сферу. В публикациях ЮНЕСКО отмечается, что «буквально все страны оказались вовлеченными в процесс переосмысления своих систем образования и пришли к заключению, что значительно большее место должно быть отдано профессионально-техническому образованию, если образование должно быть отзывчивым к современным условиям» [246].

Успешность функционирования системы начального профессионального образования, в первую очередь, зависит от педагогов профессионального обучения, реализующих задачи, стоящие перед данной системой. Закономерно, что по мере развития общества вместе с ростом требований к начальному профессиональному образованию возрастают и требования к профессионально-педагогическим работникам. Следовательно, одной из актуальных проблем педагогической науки стала проблема совершенствования подготовки профессионально-педагогических кадров.

Представляется, что снятие противоречия между стремительными темпами научно-технического прогресса, повышением требований

к уровню подготовки педагогов профессионального обучения и инерцией образовательного механизма, объективными факторами, которые препятствуют оперативному отражению этих требований в учебно-программной документации, учебниках и учебно-методических пособиях, возможно лишь путем развития непрерывного профессионально-педагогического образования.

Чтобы обосновать и раскрыть данный тезис, необходимо показать, что профессионально-педагогическое образование, адекватно отражающее образовательную политику, тесно связывая подготовку педагогов профессионального обучения с практикой и учитывая производственную и социокультурную специфику, в настоящее время, в новых социально-экономических условиях должно выйти на качественно новый уровень развития. Его суть состоит в реализации идеи непрерывности образования. С этой целью мы решаем здесь следующие задачи:

- выделение факторов обусловленности непрерывного профессионально-педагогического образования новой социально-экономической ситуацией;
- анализ развития научных представлений о проблеме непрерывного образования, выявление концептуальных положений, отражающих существенные изменения в экономических, социальных и личностных ориентирах субъектов непрерывного образования;
- определение исходных постулатов для разработки системы непрерывного профессионально-педагогического образования.

Осознание непрерывного образования как научной проблемы привело к определению его в качестве важнейшего направления совершенствования образования в нашей стране в конце 1980-х гг. Особое внимание к данному феномену сегодня объясняется многими причинами. Так, относительно медленная эволюция человека, общества, производства, свойственная предшествующим периодам истории, обуславливала относительное постоянство структуры и содержания образования, обеспечивающее передачу очередному поколению социального опыта предыдущих поколений. Получаемые при этом знания и умения сохраняли для человека свою ценность на протяжении большей части его жизни.

Для современных условий характерны, с одной стороны, лавинообразное увеличение объема информации, стремительное появление новой техники и технологий и их сравнительно быстрое старение, с другой – возрастание роли личности в обществе и производстве, развитие ее потребностей, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда. Все это определяет недостаточность прежнего, «конечного» типа образования, которое в настоящее время не в состоянии решить целый ряд новых, актуальных и весьма значимых, задач, в числе которых:

- создание объективных условий для максимального развития личности, позволяющих формировать устойчивые ее свойства;
- воспитание у нового поколения субъективной готовности и постоянной потребности в самосовершенствовании;
- реализация задачи своего саморазвития посредством создания в структуре и содержании образовательного процесса объективных возможностей постоянного обновления;
- обеспечение социальной защищенности каждого человека.

Данные обстоятельства актуализировали проблемы непрерывности образования и поиска нетрадиционных форм его реализации.

Выдвигая на первый план идею развития личности, Закон «Об образовании РФ» в исследовании проблем непрерывного образования ориентирует на поиск интегративных подходов, на рассмотрение целостного процесса жизнедеятельности личности как субъекта образования. Однако во многих публикациях, затрагивающих вопросы непрерывного образования, по определению А. М. Новикова, просматривается «надстроечный» подход. Он сводится к предложениям дополнить, «надстроить» существующую сеть учебных заведений различного рода институтами и курсами повышения квалификации взрослых. При этом предполагается, что для занятого в сфере производственного труда населения будут созданы условия для того, чтобы обучаться и повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

Суть образовательного процесса по такой модели сводится к накоплению информации и способов ее использования на практике, т. е. образование осуществляется по принципу «банковских вкладов» [373]. По мнению И. С. Марева, «обучение на протяжении десятилетий и столетий, давая знания человеку, привело к сегодняшнему стан-

дарту мышления, так что он вынужден, желая того или нет, идти по уже проторенному пути мыслей, психологических структур и алгоритмов, накопленных в процессе обучения» [206]. Иначе говоря, этот подход не отвечает современным требованиям как не стимулирующий развитие личности.

Однако, следует отметить, такой подход способствовал появлению в современной педагогике разработок проблемы непрерывного образования взрослых, интерпретируемого как составная часть процесса формирования личности. Данный вопрос получил теоретическое разрешение в рамках комплексного изучения проблемы социально-экономической и социально-педагогической эффективности образования. Проведенные исследования касаются различных аспектов непрерывного образования: социологических, демографических, экономических, антропологических, экологических, культурологических, акмеологических, психологических и педагогических. И если на первых этапах, как уже было отмечено, проблема рассматривалась в плане функционального повышения квалификации работника, то впоследствии она обрела современное звучание в контексте глобальной проблемы разностороннего развития личности, экономико-технологического и социального развития общества.

Исследователи проблемы непрерывного образования, понимая образование как явление, процесс и социальный результат, подчеркивают диалектическое единство его экономической и социальной функций. В то же время в их исследованиях каждая функция рассматривается отдельно, не всегда с выделением точек сущностного единения [340].

Начало исследований по проблемам непрерывного образования можно условно отнести к первым исследованиям образования взрослых, проводимым Б. Г. Ананьевым, А. М. Верзилиным, С. Г. Вершловским, Ю. Н. Кулюткиным, Т. С. Сухобской, Е. П. Тонконогой и др. [6, 66, 73, 174, 336, 349]. В этих исследованиях показана многофакторная обусловленность образования взрослых, раскрыта качественная разнородность этих факторов и выявлен характер их влияния на образование взрослых.

Так, к социальным факторам отнесены требования общества к уровню образовательной подготовки и обусловленные этими требо-

ваниями цели образования. Определена социальная роль образования взрослого человека. Он, являясь активным субъектом, способным к самостоятельному и ответственному принятию решений относительно своего профессионального и личностного развития, к самостоятельному управлению своей деятельностью в сфере образования, и обладая различной степенью духовной зрелости, по-разному проявляется в отношении к образованию и требует стимулов различного уровня [67, 192, 376, 381].

Среди социально-психологических факторов выделены ценностные ориентации в сфере образования, отражающие потребности и мотивы учения, а также психологические особенности субъектов учения (уровень обучаемости взрослых, особенности познавательных функций, значимые личностные качества). При этом разработана концепция развития отдельных познавательных психологических функций и интеллекта в целом и утверждается тезис о высоком уровне обучаемости взрослых людей. Отмечено, что спад в развитии интеллектуальных функций наступает в относительно поздние сроки, которые очень индивидуальны и зависят от конкретных социально-исторических условий жизни человека, его физического состояния и характера деятельности. Наблюдаемые в одних и тех же возрастных группах весьма значительные индивидуально-типологические различия свидетельствуют о необходимости дифференцированного подхода к обучению различных групп. Отмечается также, что с возрастом эти различия усиливаются, а возрастная изменчивость более опосредуется индивидуальной изменчивостью [6, 174, 175, 330].

Исследование такой важной для образования взрослых категории, как «жизненный опыт», понимаемой в качестве динамичной, перестраивающейся во времени совокупности знаний, переживаний субъекта, его эмоциональной памяти и отношений, проведено в работах А. К. Бушли, Е. П. Тонконогой и Т. В. Шадринной [258, 343, 379]. Авторами установлено, что в жизненном опыте одновременно присутствуют элементы, способствующие успешному обучению, и ошибочные знания, неточности, необоснованные выводы, смешение причин и следствий. Жизненный опыт выступает внутренним условием для совершения или сдерживания новых действий и регулятором всех

реакций индивидуума, что проявляется в приобретении знаний и в регулировании поведения.

В целом проводимые в 1970–1980-е гг. исследования теоретических основ непрерывного образования взрослых позволили раскрыть сущность такого образования, показать его исторические и социально-экономические истоки, выделить объективные факторы, обуславливающие социальную необходимость организации образовательной системы на основе принципа непрерывности, описать социальные функции непрерывного образования и их взаимосвязи, определить его цели и принципы построения.

Однако обучение взрослых представляет собой только часть всей образовательной системы, объединяющей предыдущие уровни вплоть до общеобразовательной подготовки. Необходимость развития научных представлений от непрерывного образования взрослых к всеобщему непрерывному образованию обсуждается А. П. Беляевой при разработке идеи всеобщего профессионального образования молодежи [39, с. 93]. Отмечено, что такая идея задействует теоретико-методологические и организационно-практические аспекты развития системы народного образования. Что касается исследования профессионального обучения будущих рабочих, то здесь следует опираться на целостную концепцию всеобщего профессионального образования в плане преемственности различных его ступеней.

В общефилософском понимании непрерывность образования предполагает целостность образовательной системы, состоящей из дискретных элементов (образовательные программы разных видов и уровней). В реальности же единство изначально противоположных непрерывности и дискретности иногда вызывает в образовательной системе рассогласованность действий ее субъектов, что снижает эффективность процессов внутри системы и усилий по достижению внешних целей. Осуществляемая рационализация процессов в системе непрерывного образования призвана сблизить эти противоположности до единства и наделить их свойствами взаимопереходности, амбивалентности, что дает возможность рассматривать процессы в образовательной системе как непрерывные и дискретные одновременно.

Непрерывность и дискретность в качестве категорий философии характеризуют процессы развития. При этом непрерывность выражает временную и пространственную связь ступеней развития, наличие в ней преемственности изменений, а дискретность – локализованность, делимость, отличительные черты развития.

Исходя из вышесказанного, можно согласиться с мнением Л. Клинберга, утверждающего, что основой системы непрерывного образования должна быть концепция развития, предусматривающая все характерные черты диалектического процесса, а именно: развитие как качественный процесс; развитие как самодвижение; противоречие, единство и борьбу противоположностей как источник и движущую силу развития; необратимость развития [147].

Отмеченные характеристики должны относиться к системе непрерывного образования в целом и к развитию личности, включенной в деятельность этой системы. Особая роль при этом отводится развитию как самодвижению. В настоящее время от образования ожидают не только обеспечения учащихся хорошо организованной системой знаний, но и развития у них особых способностей и навыков учебно-познавательной деятельности, которые определяют готовность индивида к изменениям и восприятию новых знаний [126].

Следовательно, систему непрерывного профессионально-педагогического образования следует строить на основе концепции развития, предусматривая переход от обучения к самообучению (или саморегулируемому обучению). Качественное развитие в ней должно обеспечивать для человека переход от преимущественно репродуктивного типа деятельности к творческому, от познания в обучении – к познанию в исследовательском процессе.

Современная система непрерывного образования ставит много проблем в плане ее структурной организации, соотношений содержания и формы этой организации с проблемами образовательной политики. При рассмотрении структуры системы непрерывного образования в целом исследователи чаще всего основываются на возрастном принципе и соотносят ее с традиционно сложившимися звеньями системы народного образования [70, 177, 178, 329]. Например, Н. П. Литвинова, обсуждая становление образовательного комплекса страны, предлагает единую систему непрерывного образования. Такая систе-

ма включает в себя, помимо учебно-воспитательных учреждений, все автономные от них формы педагогической и вспомогательной деятельности: обеспечивающие системы, учреждения дополнительного образования, педагогическую деятельность за пределами отрасли [195]. Подобный подход, объединяя однопрофильные организации и учреждения различных ведомств, позволяет преодолеть изолированность, замкнутость образовательной системы как отрасли. При этом появляется возможность ликвидировать параллелизм и кооперировать звенья данной системы для решения проблем, лежащих на стыках образовательных подотраслей. Признавая определенные преимущества рассмотренной системы, следует отметить, что в основе ее лежат те же традиционно выделяемые по формальному признаку уровня подготовки структурные звенья: дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, учебные заведения начального, среднего и высшего профессионального образования, аспирантура.

Представляется, что наиболее позитивный подход к решению проблемы непрерывного профессионально-педагогического образования заключается не столько в понимании структуры непрерывного образования как комплекса образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственность всех звеньев образования, сколько в сущностной характеристике, в системообразующих принципах. При этом социально-философский аспект непрерывного образования отразит возрастание роли человеческого фактора в современных условиях вообще и в системе образования в частности, а постоянно растущая потребность в знаниях станет доминантной характеристикой творческой личности.

На преодоление недостатков отмеченного формального структурного подхода ориентированы выделенные Б. С. Гершунским следующие взаимосвязанные направления развития единой системы образования [84]:

- совершенствование традиционных компонентов системы;
- интенсивное развитие общественных форм образования и самообразования;
- создание единой государственной и общественной системы профориентации и профотбора для наиболее полного выявления и реализации способностей, интересов и склонностей каждого человека;

- развитие единой системы непрерывного педагогического образования, ориентированного на опережающее кадровое обеспечение всех звеньев системы народного образования.

Последнее из этих направлений представляет для нас особый интерес в связи с целью настоящего исследования; особенно важным здесь представляется понимание того, что сердцевинной непрерывного профессионального образования является непрерывное профессионально-педагогическое образование.

Отмечая значимость выделения особой роли и прогностического характера системы непрерывного педагогического образования, все же подчеркнем, что Б. С. Гершунский при определении указанных выше направлений в качестве системообразующего фактора принимает формы образования.

Таким образом, рассмотренные нами представления о построении системы непрерывного образования позволяют сделать вывод о достаточной сложности этой проблемы.

Очевидно, что развитие идеи непрерывности образования в педагогике детерминировано экономическими, социальными, идеологическими и духовными потребностями общества. Осознанная первоначально как необходимость компенсации недополученного в свое время образования, идея образования взрослых постепенно утратила свое значение и модифицировалась в послевузовскую подготовку, наиболее совершенную ступень целостного развития личности, связанную с предшествующим образованием.

Однако такой подход уже не соответствует современному пониманию идеи непрерывного образования. По мнению А. М. Новикова, «создание системы непрерывного образования потребует в перспективе коренной перестройки всего содержания образования, начиная с детского сада переналадки организационных основ образования и т. д.» [237, с. 177]. Взгляды автора на проблемы непрерывного образования отражены в разработанной им теории развития профессионального образования. По своему научному и практическому значению данная теория представляется нам наиболее приемлемой в качестве основы для развития непрерывного профессионально-педаго-

гического образования как одного из видов профессионального образования.

Раскрывая содержание понятия «непрерывное профессиональное образование», А. М. Новиков соотносит его с тремя объектами (субъектами): личностью, образовательными процессами (образовательными программами) и организационной структурой образования.

В отношении личности данное понятие означает постоянное учение без относительно длительных перерывов в образовательных учреждениях или самостоятельно, причем в качестве возможных рассматриваются три направления движения человека в образовательном пространстве:

- совершенствование профессиональной квалификации, профессионального мастерства без изменения формального образовательного уровня;
- поступательный подъем по ступеням и уровням профессионального образования;
- совершенствование профессиональной квалификации, связанное со сменой профиля образования в соответствии с потребностями и возможностями личности, а также социально-экономическими условиями в обществе.

В отношении образовательных процессов (образовательных программ) непрерывность характеризует включенность личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития и преемственность образовательной деятельности при переходе от одного ее вида к другим, от одного жизненного этапа человека к другому.

В плане организационной структуры образования непрерывность выступает как характеристика номенклатуры сети образовательных учреждений, образовательных программ и их взаимосвязи. Данная сеть является необходимой и достаточной для создания пространства образовательных услуг, обеспечивающих взаимосвязь и преемственность образовательных программ и способных удовлетворить все множество образовательных потребностей общества в целом, региона и каждого человека.

Представляется, что организованное по такой схеме непрерывное профессионально-педагогическое образование обеспечивает возмож-

ность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создает для нее условия оптимального развития.

В качестве системообразующего фактора непрерывного профессионального образования выдвигается его целостность – глубокая интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования, а не механическое приращение элементов. С учетом данного положения построение системы непрерывного профессионально-педагогического образования целесообразно осуществлять с позиций содержательно-структурного подхода. Его суть сводится к приоритетному рассмотрению непрерывного образования с содержательной стороны – как системы образовательных процессов (образовательных программ) – с последующим обеспечением этих процессов требующимися структурами профессионального образования.

Сама специфика рассмотренного подхода предопределяет выбор принципов развития системы непрерывной подготовки педагогов профессионального обучения. В зависимости от вектора движения человека в образовательном пространстве (А. М. Новиков) выделено четыре принципа построения содержания непрерывного профессионально-педагогического образования: многоуровневость, дополненность, маневренность и преемственность.

Принцип многоуровневости означает наличие множества уровней и ступеней подготовки профессионально-педагогических кадров. Чем больше в образовательной системе «будет завершенных, подкрепленных соответствующими государственными документами уровней и ступеней, тем больше возможностей предоставляется человеку для выбора посильного для него образования, изменения при необходимости избранной образовательной траектории при сравнительно малых потерях, а поставленные на каждой ступени конкретные и сопряженные цели психологически облегчат процесс обучения» [237, с. 180].

Принцип дополненности предполагает продолжение профессионально-педагогического образования без перехода для обучения на следующий образовательный уровень. Подразумеваются, что это могут быть образовательные программы, углубляющие и дополняющие полученное ранее базовое профессиональное образование (на-

чальное, среднее и высшее), специальные образовательные программы, направленные на формирование профессионального самосознания у специалистов, неформальное образование, самообразование и т. п.

Принцип маневренности предусматривает движение «по горизонтали» и возможность смены человеком «области профессиональной деятельности или получения параллельно профессионального образования в двух или нескольких профессиональных областях» [237, с. 186]. Соблюдение данного принципа важно для предоставления возможности получения профессионально-педагогической подготовки лицам, имеющим образование по профилю других отраслей.

Принцип преемственности направлен на согласование, «сстыковку» профессиональных образовательных программ от начальной профессиональной подготовки до последипломного образования. Такое естественное совмещение выхода из одной образовательной программы со входом в последующую обеспечивает студенту или специалисту возможность свободного передвижения в профессиональном образовательном пространстве. Реализация данного принципа, как показывает опыт, сопровождается множеством трудностей. По-видимому, это связано с тем, что подобная реализация касается преемственности не только государственных стандартов, но и, прежде всего, образовательных программ. Поэтому, наряду с работой по проблемам содержания образования, требуется совместное решение многих других проблем, связанных с правовым, финансовым, организационным обеспечением и т. д.

Формы организации непрерывного профессионально-педагогического образования определяются принципами интеграции профессиональных образовательных структур и гибкости организационных форм профессионального образования.

Принцип интеграции подразумевает интеграцию организационных структур профессионально-педагогических образовательных учреждений, превращение их в многоуровневые, многоступенчатые и многопрофильные. Так, интеграция профессионально-педагогических вузов и колледжей (техникумов) позволяет ступенчато строить обучение в одном учебном заведении. При этом обучающийся после освоения образовательной программы соответствующей ступени может

продолжить обучение или закончить его, получив тот или иной уровень квалификации.

Принцип гибкости организационных форм направлен на развитие разнообразных форм подготовки педагогов профессионального обучения без отрыва от работы. При этом подразумеваются все формы обучения, занимающие промежуточное положение между очной и заочной формами (вечернее, экстернат, «открытое» и др.).

В контексте идеи непрерывного профессионально-педагогического образования следует отметить, что категории непрерывности и дискретности в данном случае надо рассматривать в диалектическом единстве. Это две противоположные характеристики одного и того же образовательного процесса. Первая означает непрерывность процесса профессионально-личностного развития педагога профессионального обучения. Вторая связана с относительной самостоятельностью структурно и организационно завершенных ступеней такого развития, определяющих отношения педагога профессионального обучения и его деятельность в образовательном пространстве.

Другими словами, изменения профессионально-личностных качеств такого специалиста сопряжены с непрерывностью его развития, а фиксированные состояния – с дискретностью. При этом опора каждого последующего этапа подготовки педагога профессионального обучения на элементы предыдущего выдвигает в качестве главного механизма, обеспечивающего непрерывность профессионально-педагогического образования, принцип преемственности. А идея непрерывного образования выступает интегратором образовательной системы и позволяет рассматривать процесс подготовки профессионально-педагогических кадров в целостности.

Данный вывод подтверждается В. Г. Онушкиным, который считает, что, «в сущности, процесс становления непрерывного образования – это процесс перехода от формальной непрерывности образовательного процесса к его целостности» [340].

Таким образом, анализ непрерывного профессионального образования как категории педагогической науки позволил нам выделить важные для развития профессионально-педагогического образования теоретические положения:

1. Социальная роль непрерывного профессионально-педагогического образования определяется как функциями образования в обществе вообще, его сложной детерминированностью множеством факторов, так и отношением человека к нему, восприятием образования с позиции личных интересов и потребностей.

2. Непрерывное профессионально-педагогическое образование следует понимать как условие социального развития и обогащения личности и как условие оптимального сочетания потребностей личности и общества.

3. Непрерывное профессионально-педагогическое образование одновременно непрерывно и дискретно, при этом его уровни, являясь дискретными, представляют собой иерархические ступени непрерывного развития личности.

4. Условием непрерывности профессионально-педагогического образования является преемственность достигнутых теоретических знаний и профессионального опыта, представляющих собой на каждом новом образовательном этапе основу для достижения следующего уровня развития.

5. Реализация непрерывного профессионально-педагогического образования, во-первых, ведет к развитию и удовлетворению потребностей личности в образовании, объединяющих потребности в трудовой деятельности, духовной культуре, общественно-политической деятельности, общении и т. д., и предполагает не только рост профессиональной квалификации, но и овладение философской, политической, художественной, педагогической культурой и повышение социальной активности личности, во-вторых, решает задачи воспроизводства профессионально-педагогических кадров, удовлетворяющих потребности государства.

6. Основными признаками непрерывного профессионально-педагогического образования являются многоуровневость, дополнительность, маневренность, преемственность, интегративность и гибкость.

Выделенные теоретические положения, отражающие существенные изменения в экономических, социальных и личностных ориентирах субъектов профессионально-педагогического образования, приняты нами в качестве базовых для разработки организационно-педагогиче-

ческих основ развития системы подготовки педагогов профессионального обучения.

Таким образом, исследование организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования, принятых в качестве главных исходных его теоретических положений, включающих взаимосвязанные между собой структурно-управленческие и содержательно-технологические идеи и принципы, обеспечивающие достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества, позволило получить следующие результаты:

1. Установлено, что первые элементы организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования (инженерно-педагогического) сформированы на эмпирическом уровне путем обобщения имеющегося в России опыта подготовки педагогов профессионального обучения в начале 1930-х гг.

Касаясь преимущественно организации обучения преподавателей общетехнических и специальных дисциплин, данные исследования содержат обоснование целесообразности их особой подготовки, выдвигают целью профессионально-педагогического образования создание для такой подготовки необходимых условий и определяют требования к профессионально-педагогической квалификации: специальные отраслевые знания в объеме высшей школы, стаж производственной работы и психолого-педагогическая подготовка.

При этом, принимая специальную педагогическую подготовку в качестве дополнительной, «надстроечной» над инженерной, они предлагают организационные формы их объединения, особо подчеркивая предпочтительность организации профессионально-педагогического образования в высших учебных заведениях.

2. Разработана целостная концептуальная организационно-педагогическая модель профессионально-педагогического образования, объединяющая элементы его теории с учетом новых социально-экономических условий, запроса потребителей данного вида образования и ученых, занимающихся научно-методической поддержкой его развития, а также тенденций развития профессионального образования вообще. Содержание и структура модели имеют основой исходный постулат об обязательности развития системы подготовки педагогов

профессионального обучения для достижения полного соответствия современным социально-экономическим условиям и обеспечения новых запросов человека, общества и развития экономики.

Разработанная модель представлена компонентами трех уровней.

Первый уровень содержит раскрывающие исходный постулат идеи развития профессионально-педагогического образования:

- идею гуманизации, означающую направленность его процесса и результата на развитие и самоутверждение личности для обеспечения ее социальной устойчивости и социальной защиты путем самореализации в той или иной сфере профессионально-педагогической (или иной) деятельности в условиях новых отношений в обществе;

- идею демократизации, дополняющую идею гуманизации и предполагающую развитие профессионально-педагогического образования в плане нормализации отношений между обществом, государством и учебными заведениями, между руководителями и профессорско-преподавательским составом, между преподавателями и студентами и между студентами;

- идею непрерывности, нацеливающую на постоянное развитие личностных возможностей и способностей каждого человека к непрерывному пополнению знаний и предполагающую постоянное, на протяжении всей жизни, творческое обновление и совершенствование человека независимо от возраста.

Второй уровень осуществляет развитие и конкретизацию каждой из названных идей соответствующими принципами развития профессионально-педагогического образования:

- идеи гуманизации – принципами гуманитаризации, фундаментализации, деятельностной направленности;

- идеи демократизации – принципом самоорганизации образовательной деятельности и принципом общественно-государственного управления;

- идеи непрерывности – принципами соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения, преемственности образовательных

программ, разнообразия образовательных структур, развертывания опережающего профессионального образования.

Третий уровень раскрывает условия реализации каждого из данных принципов в практике профессионально-педагогического образования.

3. Разработаны теоретические основы системы управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения, предполагающие интегративное применение принципов и положений системного и квалитологического подходов, основных идей теории социального управления, а также принципов, отражающих образовательную направленность данной системы. К ним относятся:

- принципы системного подхода (принцип целостности; структурности; взаимозависимости системы и среды; иерархической организации управления качеством образования; преемственности);

- принципы теории социального управления (принцип осознанной целенаправленности и целесообразности; единства процессов связи и управления; оптимальности, надежности и гибкости; одновременного управления функционированием и развитием систем. При этом система управления качеством образования на любом ее уровне обеспечивает реализацию полного цикла функций управленческой деятельности: проектно-целевой, организационно-реализационной и контрольно-оценочной);

- принципы квалитологии (принцип отражения качества процесса в качестве результата на выходе этого процесса; единства качества и количества);

- образовательно ориентированные принципы (принцип гуманистичности; опережения; учета государственных, региональных, отраслевых и личностных потребностей в качестве образования; единства управления и самоуправления).

Кроме того, данные основы включают ключевые идеи программно-целевого подхода, концепций управления по результатам и тотального управления качеством, важные при проектировании механизмов и методов управления качеством профессионально-педагогического образования.

4. Выведены базовые теоретико-методологические положения разработки системы непрерывного профессионально-педагогического образования:

- социальная роль непрерывного профессионально-педагогического образования определяется как функциями образования в обществе вообще, его сложной детерминированностью множеством факторов, так и отношением человека к нему, восприятием образования с позиции личных интересов и потребностей;

- непрерывное профессионально-педагогическое образование следует понимать как условие социального развития и обогащения личности и оптимального сочетания потребностей личности и общества;

- основными признаками целостной характеристики непрерывного профессионально-педагогического образования являются многоуровневость, дополнительность, маневренность, преемственность, интегративность и гибкость;

- непрерывное профессионально-педагогическое образование одновременно непрерывно и дискретно, при этом его уровни, являясь дискретными, представляют собой иерархические ступени непрерывного развития личности;

- условием непрерывности профессионально-педагогического образования является преемственность достигнутых теоретических знаний и профессионального опыта, представляющих собой на каждом новом образовательном этапе основу для достижения следующего уровня развития;

- реализация непрерывного профессионально-педагогического образования, во-первых, ведет к развитию и удовлетворению потребностей личности в образовании, объединяющих потребности в трудовой деятельности, духовной культуре, общественно-политической и профессионально-педагогической деятельности, общении и т. д., во-вторых, предполагает не только рост профессионально-педагогической квалификации, но и овладение философской, политической, художественной, педагогической культурой и повышение социальной активности личности, в-третьих, решает задачи воспроизводства профессионально-педагогических кадров, удовлетворяющих потребности государства.

Глава 3. НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Эффективность влияния организационно-педагогических основ на создание условий для повышения качества профессионально-педагогического образования зависит от успешности их адаптации к образовательной практике. В настоящей главе представлены результаты такой работы в отношении развития непрерывного профессионально-педагогического образования и обеспечения его качества.

3.1. Качество профессионально-педагогического образования как критерий внедрения организационно-педагогических основ в практику

Актуальность проблемы качества высшего образования, осознаваемая все в большей мере как в самой системе, так и в обществе, обусловлена следующими обстоятельствами:

- необходимостью разработки государственных образовательных стандартов и обеспечения их требований к уровню подготовки специалистов;
- становлением и развитием рынка труда, повышением спроса на специалистов высокой профессиональной квалификации;
- изменением содержания самих профессий;
- стремлением современных молодых людей получить качественное образование, которое в наибольшей мере содействует развитию их личностных сил и благоприятствует профессиональной карьере;
- развитием международного сотрудничества и обмена студентами и специалистами, сопровождаемого необходимостью взаимного признания документов об образовании;
- недостаточной научной проработкой проблемы качества образования, его структуры и содержания, диагностики и оценки, норм и механизмов оценки.

Проблема управления качеством на современном этапе является общей для всех видов профессионального образования, в том числе и профессионально-педагогического, но в то же время ее проявление зависит от специфики направлений и специальностей, по которым ведется подготовка специалистов.

Для педагогов, занимающихся профессиональным воспитанием и обучением будущего персонала производственных предприятий и различных организаций, получение качественного образования является еще более важным, так как уровень их профессиональной подготовки будет во многом определять качество труда рабочих и служащих, а следовательно, через оказываемые ими услуги и производимые материальные и духовные ценности улучшать качество жизни в целом. Изучение проблемы качества образования тесно связано с разработкой научно-практических основ его обеспечения и развития.

Приближение ситуации, когда культура обеспечения качества и его оценки станет неотъемлемой частью образовательной и педагогической культуры и ядром образовательной политики государства, во многом зависит от корректного определения понятия «качество образования», описание которого в концентрированной логико-лингвистической форме не встречалось в известной нам литературе. Поэтому одной из задач исследования было определено наполнение понятия «качество профессионально-педагогического образования».

Наиболее общей категорией проводимого анализа является категория «качество». Она занимает важное место в системе философских категорий и приобретает все большее методологическое и мировоззренческое значение в рамках научного познания и при решении широкого круга практических задач [17].

Учение о качестве создавалось на философско-методологической базе, развиваясь от квалитативизма Аристотеля [69] до современной квалитативной парадигмы [334]. Философско-методологические предпосылки синтеза истории этого учения проанализированы А. И. Субетто [334].

В системных исследованиях природы качества, осуществленных в учении Аристотеля, выполнена классификация качеств, сформулирован принцип целостности, запрещающий сводить качества целого

к качествам его частей, и разработано представление об иерархической структуре качества материальных объектов. В этом учении появилось «качественное» понимание количества, отнесение качества к типу динамических систем и установление внутренней разнородности качества.

Возрождение содержательного понимания категории качества связано с открытием И. Кантом понятий «вещи для себя» и «вещи для нас», послуживших основой для понимания переходов внутреннего (потенциального) качества объектов во внешнее (реальное) качество [334].

Гегель, развивая учение о качестве во взаимодействии с понятиями «количество», «граница», «свойство», «мера» и др., вывел закон перехода количества в качество, сформировав понятие меры как единства качества и внутреннего количества, и вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве [80]. Качество целостного явления – есть то, что определяет его специфическую реакцию (специфицирует эту реакцию) и является неким внутренним трансформатором внешних воздействий [169].

Гегель трактовал качество как тождественную с бытием определенность, когда нечто перестает быть тем, что оно есть, если оно теряет свое качество. Им также установлено, что все количественные изменения имеют свою качественную границу, выход за которую приводит к новому соотношению количества и качества – меры. Такое единство качества и количества является источником измеримости качества. При этом синонимами меры качества являются понятия «показатель качества» и «параметр качества». Определенность у Гегеля выступает первым, внутренним моментом качества, а свойство – вторым, внешним моментом. Оно есть «определенное соотношение с другим», «способ отношения друг к другу» [79].

Дальнейшее развитие учения о качестве связано с именем К. Маркса. Анализ концепций Гегеля и Маркса приводит к выводу о выделении ими трех видов качеств: природных, материально-структурных; функциональных; системных. Следует отметить чрезвычайную важность открытия ими социальных качеств и отношений для изучения сложных объектов, особенно социальных.

В контексте понимания качества К. Марксом все продукты труда (в образовательных системах, по нашим представлениям, это выпускаемые специалисты) наряду со своими природными качествами приобретают еще и особые системные, социальные качества, отражающие их включенность в систему общественных отношений. Социальные качества продуктов труда предстают как новый класс качества – как произведенные качества, в той или иной форме воплотившие в себе человеческий труд [169]. В системе образования системно-социальное качество выходит на первый план, а человек как основной компонент любой социальной системы есть последний в известном смысле слова элементарный носитель социального системного качества [14].

Развитие структуры категории качества в настоящее время связано с новой квалитативной парадигмой А. И. Субетто [334]. Ее теоретической основой является взаимодействие качества и количества с учетом его экстенсивной и интенсивной сторон, принципы и закономерности системогенезиса качества. Данные принципы и положения подробно освещены В. П. Панасюком [261], при этом качество рассматривается как категория науки, включающая теорию качества, теорию измерения и оценки качества и теорию управления качеством.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что дать единое определение категории качества не представляется возможным, хотя попытки сделать это известны. Кроме уже рассмотренного определения Гегеля приведем следующие примеры.

Качество как философская категория выражает неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом [367]. Оно обнаруживается в совокупности свойств объекта. Под свойством понимается способ проявления определенной стороны качества объекта по отношению к другим объектам, с которыми он вступает во взаимодействие. Категория качества не сводится к отдельным свойствам объекта. Она выражает целостную характеристику функционального единства его существенных свойств, его внутренней и внешней определенности, относительной устойчивости, отличия от других объектов или сходства с ними.

Более полное определение представлено в работе В. П. Кузьмина, отмечающего, что качество есть объективная, существенная внутренняя определенность целостных предметов и явлений, а также специфических групп предметов, коллективов, систем и комплексных систем. Частными качественными показателями этих предметов, коллективов являются их свойства, особые состояния, стадии, этапы и фазы развития [168].

Как видно, в данных формулировках не отражены основные системные принципы и закономерности формирования и развития качества. Поэтому можно принять точку зрения А. И. Субетто о том, что качество – сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная, системная категория, полное определение которой во всей его аспектности можно раскрыть только через обобщающую систему суждений, отражающих различные аспекты категории «качество» [332]:

- качество есть совокупность свойств (аспект свойства);
- качество структурно, оно представляет собой иерархическую систему свойств, или качеств, частей объекта или процесса (аспект структурности);
- качество – это динамическая система свойств (аспект динамичности);
- качество есть сущностная определенность объекта или процесса, выражающаяся в закономерной связи составляющих частей и элементов (аспект определенности);
- качество – основа существования объекта или процесса, оно имеет двоякую обусловленность, выражающуюся в единстве внешнего и внутреннего, потенциального и реального в качестве объекта или процесса (аспект внешне-внутренней обусловленности);
- качество обуславливает единичность объекта или процесса, его специфическую реакцию на внешние воздействия, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект спецификации);
- качество создаваемых человеком объектов и процессов в отличие от качеств других явлений природы обуславливает ценность (аксиологизм) соответствующих объектов и процессов, их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком.

Анализ определений позволяет разделить их на две группы: отражающие структурно-содержательный аспект качества объекта и выражающие качество объекта в аспекте его социальной ценности, востребованности и функциональности.

Группа структурно-содержательных определений характеризует качество с точки зрения его компонентов и их взаимосвязей. Так, качество объекта определяется только ему присущими внутренними и внешними свойствами, определенной организацией этих свойств.

Качество – это совокупность свойств объекта (продукта). В этом определении отражен структурно-содержательный аспект качества. В то же время качество объекта не является суммой его свойств, а представляет собой преобразованное целостное свойство, которое иногда выражают термином «интегральное качество»

Другая группа определений качества объекта базируется на социальном контексте его понимания. Согласно такому подходу, некоторый объект обладает качеством, если свойства этого объекта отвечают ожиданиям потребителя, пользователя, т. е. качество есть мера удовлетворения потребностей [80]. Качество – это совокупность характеристик объекта (продукции или процесса), относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Оценивая качество какого-либо объекта, мы тем самым оцениваем степень удовлетворения этим объектом соответствующей индивидуальной или общественной потребности. Причем от значимости этой потребности будет зависеть значимость качества объекта.

В данном контексте можно рассмотреть еще несколько толкований: качество – это соответствие назначению [60] или соответствие цели [71, 75]. В последнем случае качество представлено как характеристика результата человеческой деятельности.

Таким образом, можно считать, что социальный контекст понимания категории качества связан с понятиями социальной потребности, соответствия назначению (функции объекта), а также цели и результату человеческой деятельности.

Определяемое нами понятие «качество профессионально-педагогического образования» характеризует деятельность социальной системы. Для его наполнения сформулируем понятие «качество» следующим образом: это объективная, существенная внутренняя опреде-

ленность объектов и процессов, обуславливающая их пригодность и приспособленность для определенных назначений, целей, задач, условий, выдвигаемых человеком и обществом. При этом частными качественными показателями таких объектов и процессов могут быть их свойства, особые состояния, стадии, этапы и фазы развития.

Учитывая принятую нами формулировку качества и не отвлекаясь на характеристику образования как социальной системы, переходя к анализу понятия «качество образования», отнесем его к ряду системно-социальных. Пока не известно единого однозначного определения этого понятия, что обусловлено сложным, междисциплинарным, системным характером категории «качество образования». Частично такие сложности объясняются следующим.

Во-первых, сформировался многосубъектный потребитель, определяющий цели образования. Каждый из потребителей отличается своими представлениями о качественном образовании. Для студента образование качественное, если оно содействует развитию его личности и профессиональной карьере. Для академического сообщества приоритетным показателем качества образования является его культуросообразность. Для работодателя критерием качества образования выступает подготовка компетентного работника. Для общества качество образования отражается в развитии личности, способной к эффективному социальному жизнетворчеству, и т. д.

Во-вторых, сложность определения понятия «качество образования» объясняется также тем, что приходится рассматривать качество отличающихся образовательных объектов: социального института, образовательного процесса, интериоризации потребителем содержания образовательных услуг и т. п. При этом, учитывая системный, иерархический, многосторонний характер каждого из перечисленных объектов, можно делить их на более детализированные компоненты. Так, в первом случае образовательную систему можно представить как совокупность подсистем более низкого уровня иерархии, рассматривая качество каждой из них. Во втором – можно анализировать качества компонентов образовательного процесса. В третьем случае речь идет о качествах человека, его способностях и компетентности, а также о социальной результативности образования.

Отмеченные многосубъектность и многообъектность образования объясняют появление нескольких определений понятия «качество образования»:

- качество образования как социального института есть его адекватность целям и задачам социально-экономического развития России [335];

- качество образования – это совокупность свойств образовательного процесса, организованного в той или иной образовательной системе, которые обуславливают его приспособленность к реализации социальных целей формирования личности [331];

- качество образования есть качества личности, фиксируемые через категории культуры личности, социально-гражданской зрелости, уровни знаний, умений, творческих способностей и мотивированности [331].

Для последующего анализа перейдем в плоскость высшего профессионального образования, наш интерес к которому понятен, так как профессионально-педагогическое образование является его частью.

Поскольку качество есть соответствие назначению, а в высшем образовании таковым является подготовленность выпускников [125], правомерно рассматривать качество высшего образования как качество выпускников и качество образовательного процесса. С другой стороны, учитывая принцип отражения качества процесса в качестве результата на выходе этого процесса [331, с. 37], можно утверждать, что в качестве специалиста отражается качество компонентов образовательной системы или образовательного процесса. Следовательно, это качество определяется качеством следующих компонентов: образовательной программы; кадрового и научного потенциалов; учащихся, в том числе абитуриентов; средств образовательного процесса (материально-технической, экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, используемых учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.); образовательной технологии.

Перечисленную совокупность компонентов можно определить как обеспечивающие качества.

Обобщение сказанного позволяет уточнить определение понятия «качество высшего образования»:

- качество высшего образования означает качество выпускника вуза – будущего специалиста. Качество специалиста есть совокупность его профессионально-личностных свойств, соответствующих свойствам, заданным целями высшего образования и требованиями профессиональной деятельности;

- качество специалиста обеспечивается качеством образовательной системы, а уровень сформированности и развитости свойств специалиста определяется качеством процессов их формирования и развития;

- качество образовательной системы определяется качеством частей и элементов, ее составляющих.

С концептуальной точки зрения профессионально-педагогическое образование – это формирование личности, способной к эффективному осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса при подготовке человека к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности.

Раскрывая понятие «качество профессионально-педагогического образования», отметим, что оно относится к категориям социального качества и качества образования и представляется как адекватность профессионально-педагогического образования потребностям социума, профессионально-педагогической деятельности и личности, получающей данное образование. Результирующее качество профессионально-педагогического образования в интегральной форме выражается в качестве специалиста (выпускника). Тогда качество профессионально-педагогического образования означает качество выпускника вуза – педагога профессионального обучения, подготовленного к осуществлению обучения человека профессии.

На основе освещенных выше базовых положений подхода к разработке теории качества образования качество профессионально-педагогического образования в структурном плане можно охарактеризовать как совокупность качества образовательных систем, рассматриваемых по различным основаниям.

Первое основание – это уровни образовательных систем согласно уровням управления. В профессионально-педагогическом образовании имеют место федеральная, региональная образовательная системы и система образовательного учреждения. Соответственно можно рассматривать качество системы в государстве, в регионе и в образовательном учреждении.

Второе основание, приемлемое для рассмотрения непрерывного профессионально-педагогического образования, – это его ступени: допрофессиональное образование (профессионально-педагогические классы в общеобразовательных школах и профессиональных училищах, лицеях), среднее профессионально-педагогическое образование (индустриально-педагогические техникумы, профессионально-педагогические колледжи), высшее профессионально-педагогическое образование (инженерно-педагогические факультеты и вузы, профессионально-педагогический вуз), послевузовское образование (аспирантура, докторантура). Названные образовательные системы обладают определенным качеством. При этом качество образовательной системы более высокого ранга складывается из качества входящих в нее образовательных систем более низких уровней.

Однако независимо от способа классификации качества образовательных систем общим для них является то, что качество системы отражает успешность реализуемого в ней образовательного процесса.

Образовательный процесс в системе любого уровня представляет собой единство целей, содержания, субъектов, средств и методов. Поэтому его качество складывается из качества его составляющих.

Все названные качества интерпретируются как обеспечивающие, так как направлены на формирование специалиста сферы профессионального образования и составляют всю совокупность (пространство) качеств профессионально-педагогического образования. В свою очередь, каждое из них имеет свой набор свойств и качество этих свойств. В такой ситуации правомерно говорить о совокупности разнообразных подсистем качества, имеющих в своей основе разную природу.

Подводя итог, сформулируем понятие «качество профессионально-педагогического образования». Качество профессионально-педагогического образования есть:

- качество выпускника вуза – специалиста сферы профессионального обучения, определяемое развитием его социальных, культурно-духовных и профессионально-деятельностных способностей на уровне, необходимом и достаточном для реализации им целей и функций профессионального образования; оно формируется как интегральная характеристика выпускника, складываясь из единства социально, профессионально и личностно значимых свойств, но при этом не сводится ни к одному из них;

- качество образовательной системы – профессионально-педагогического учебного заведения;

- качество частей и элементов, ее составляющих.

Таким образом, качество профессионально-педагогического образования представляет собой сложную, многоуровневую, динамическую совокупность подсистем качества, ориентированных на обеспечение итогового качества – качества специалиста сферы профессионального обучения.

Полученный результат является важным по нескольким причинам. Одна из них связана с тем, что в последнее время в педагогике развивается тенденция к более активному применению категории «качество» как критерия при анализе и интерпретации различных явлений, аспектов педагогической деятельности, другая – с исследованием проблем управления образовательными процессами, в частности с проектированием педагогических систем управления качеством образовательного процесса.

Таким образом, проведенный анализ подходов к определению понятий «качество», «качество образования» и «качество высшего образования» позволил, учитывая их взаимосвязь и зависимость каждого последующего от предыдущих, последовательно дать их формулировки и, основываясь на них, а также принимая во внимание специфику подготовки специалистов для сферы профессионального образования, определить понятие «качество профессионально-педагогического образования». Данное понятие необходимо как для исследований, так и для практики управления качеством профессионально-педагогического образования.

3.2. Система управления качеством профессионально-педагогического образования на уровне вуза

Управление социальными объектами состоит, как правило, из нескольких уровней. Логические взаимоотношения уровней управления и их функциональные взаимосвязи представляют собой структуру организации [210].

В профессионально-педагогический университет как организационно-образовательную систему входят институты и факультеты, кафедры институтов и факультетов, профессорско-преподавательский состав, студенты. Взаимоотношения и взаимосвязи между данными элементами, определяющие структуру вуза, могут служить основой модели организации иерархического управления в нем. При таком подходе каждая из перечисленных выше составляющих вуза представляет собой подсистему управления, которая в иерархии всей системы управления соответствует определенному уровню. Поэтому в системе управления качеством профессионально-педагогического образования в вузе нами выделено пять уровней управления. При этом учтено, что качество образовательной системы более высокого уровня складывается из качества входящих в нее подсистем более низких уровней и соответствующих субъектов, которые, в свою очередь, имеют определенные объекты управления, содержащие основные компоненты (табл. 3.1).

При выделении субъекта, объекта и основных компонентов управления качеством во внимание принято положение о том, что качество образовательной системы отражает успешность реализуемого в ней образовательного процесса.

Образовательный процесс в системе любого уровня представляет собой единство целей, содержания и технологий, организующих его субъектов, объекта, средств и т. п. На основании этого можно предположить, что качество образовательного процесса складывается из качества деятельности субъекта, его организующего, качества нормативно-целевых документов и образовательных программ, собственно научно-педагогической квалификации персонала и условий обеспечения образовательного процесса, включающих средства обучения, материально-техническую и экспериментальную базы, учебно-методическое и научно-методическое обеспечение, учебные аудитории, используемые педагогические технологии и др.

Таблица 3.1

Уровни системы качества, субъекты и объекты управления качеством профессионально-педагогического образования

Уровень системы качества	Субъект управления качеством	Объект управления качеством	Компоненты управления качеством				
			Качество подготовки специалиста	Качество научно-педагогических кадров	Условия обеспечения качества подготовки специалистов	Качество и уровень реализуемых образовательных программ	Качество государственного образовательного стандарта
1. Университет	Университет	Качество профессионально-педагогической образовательной системы	Качество подготовки специалиста	Качество научно-педагогических кадров	Условия обеспечения качества подготовки специалистов	Качество и уровень реализуемых образовательных программ	Качество государственного образовательного стандарта
2. Факультет (институт)	Факультет (институт)	Качество процесса подготовки студентов по специализациям	Качество специалиста по конкретным специализациям	Качество профессорско-преподавательского состава	Условия обеспечения подготовки специалистов	Качество и уровень реализуемых образовательных программ	—
3. Кафедра	Кафедра	Качество преподавания цикла учебных дисциплин	Качество обучения по дисциплинам	Качество профессорско-преподавательского состава	Условия обеспечения качества преподавания	—	—
4. Преподаватель	Преподаватель	Качество преподавания учебной дисциплины	Качество педагогической деятельности	Научно-педагогическая квалификация	—	—	—
5. Студент	Студент	Качество учебно-познавательной деятельности	Качество учебной работы на занятиях разных форм	—	—	—	—

Таким образом, первой особенностью предлагаемой модели управления качеством образования в профессионально-педагогическом вузе является то, что вся образовательная система вуза функционирует как система управления качеством. По сути, она предусматривает реализацию идеи управления вузом на основе качества. В ней выделены уровни управления, на каждом из которых определены субъекты и объекты управления качеством.

Вторая особенность данной модели заключается в том, что в каждой подсистеме качества предусматриваются каналы управления функционированием и развитием качества подготовки педагогов профессионального обучения.

Канал функционирования качества представляется как область обеспечения запланированного результата. По сути это осуществление деятельности по оптимизации реализуемой подсистемы, которая «настраивается» на достижение заданных параметров. При этом все элементы подсистемы контролируются, оцениваются на соответствие качеству и корректируются. Управление развитием качества предполагает деятельность по становлению нового содержания системы, прогнозированию и проектированию линий развития качества.

Образовательный процесс осуществляется в различных видах деятельности субъектов на соответствующих уровнях управления подготовкой педагогов профессионального обучения. Поэтому для осуществления управления образовательным процессом на необходимом уровне каналы функционирования и развития качества ориентированы на обеспечение и совершенствование данных видов деятельности.

Введение каналов функционирования и развития качества в каждой подсистеме управления профессионально-педагогического вуза позволяет, во-первых, рассматривать такую подсистему как самоорганизующуюся, самоуправляемую, где субъект сам обеспечивает нормальное качество собственной деятельности и планирует точки своего «роста», во-вторых, обеспечивать динамичность и оперативное воздействие (рис. 3.1).

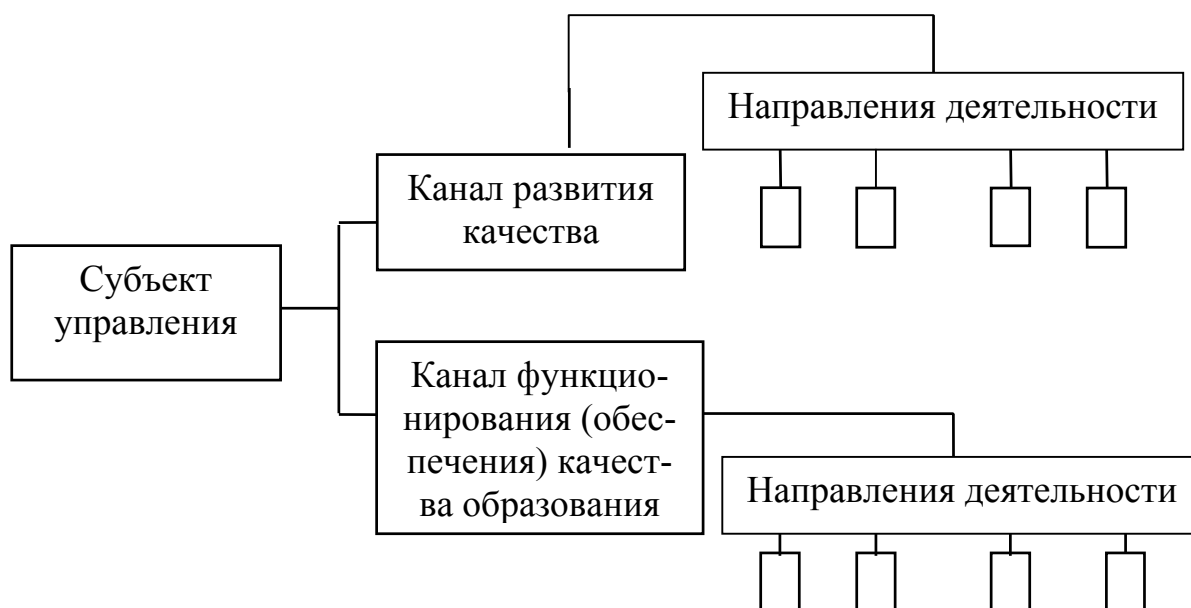


Рис. 3.1. Каналы управления качеством образования в профессионально-педагогическом вузе

Основное содержание параллельной деятельности по каналам функционирования (обеспечения) и развития в каждой подсистеме управления качеством в вузе включает следующие элементы.

Первый уровень системы управления качеством – вуз. Направления, обеспечивающие качество деятельности субъекта на данном уровне, определяются исходя из необходимости реализации Государственного образовательного стандарта профессионально-педагогического образования по специальности высшего образования 030500 – Профессиональное обучение (по отраслям), а также концепции развития профессионально-педагогического образования и программы развития университета. Для реализации данных документов необходимо обеспечить соответствующее функционирование университета как образовательной системы. Целесообразно представить направления такой деятельности по схеме «вход», «функционирование» и «выход».

Тогда на «входе» вуз как субъект управления обеспечивает четкость организационной структуры функционирования университета, определение специальностей (направлений) и специализаций подготовки, а также уровня реализации образовательных программ, разработку содержания образовательных программ, отвечающих требованиям государственного стандарта, определенность структуры образо-

вательного процесса, качественный состав профессорско-преподавательского корпуса, материальные и педагогические условия обеспечения образовательного процесса, основные направления и содержание деятельности факультетов (институтов) по реализации принятой концепции развития профессионально-педагогического образования в вузе, программы развития университета и качественный прием абитуриентов.

В плоскости «функционирование» реализуются образовательная, научная и научно-методическая, организационно-управленческая и контрольно-оценочная деятельность университета, каждая из которых наполнена соответствующим содержанием.

Так, образовательная деятельность включает в себя реализацию образовательного процесса, оперативный и системно-итоговый анализ и оценку достижения его качественных параметров по результатам сессий, защиты дипломных работ и текущих контрольно-оценочных испытаний. Кроме того, осуществляется общая координация деятельности институтов и факультетов по обеспечению нормального функционирования образовательного процесса, обобщенный анализ и оценка соответствия создаваемых на факультетах педагогических условий требованиям государственного образовательного стандарта, а также анализ и оценка содержания и уровня реализуемых профессионально-образовательных программ и др.

Научная и научно-методическая деятельность состоит из следующих основных видов:

- организации исследований по актуальным проблемам профессионального и профессионально-педагогического образования, а также в предметных областях, соответствующих профилю подготовки специалистов;
- организации исследований по выявлению состояния качества образовательного процесса;
- разработки критериальной, нормативной и инструментальной базы оценки качества образовательного процесса;
- координации научных исследований в подразделениях университета;
- обеспечения научно-методического сопровождения образовательного процесса;

- подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации через аспирантуру, докторантуру и соискательство;
- обеспечения процесса повышения научно-педагогической квалификации преподавателей университета;
- организации научных конференций по актуальным проблемам, исследуемым в университете;
- создания исследовательских лабораторий, центров, институтов и др.

Организационно-управленческая и контрольно-оценочная деятельность предполагает сопровождение образовательного процесса через создание и обеспечение функционирования ученого, научно-методического и научно-технического советов университета, определение функционально-управленческих полномочий и координацию деятельности в организационной структуре университета, а также ее совершенствование. Данная деятельность включает мероприятия, связанные с анализом и оценкой выполнения принимаемых в вузе решений, эффективности деятельности организационных структур университета и др.

На «выходе» университет осуществляет подготовку к выпуску педагогов профессионального обучения, организацию работы государственных экзаменационных комиссий, анализ и оценку качества подготовки специалистов по специальностям и специализациям, а также анализ и оценку качества деятельности университета по реализуемым государственным образовательным стандартам, принятым концепции развития профессионально-педагогического образования и программе развития университета.

Деятельность университета по *развитию качества* профессионально-педагогического образования возможна по нескольким направлениям. Среди них инновационное целеполагание, включающее определение новых целей развития профессионально-педагогического образования и вуза; разработка нового видения модели специалиста – педагога профессионального обучения; разработка новых образовательных стандартов и образовательных программ; определение инновационной политики в области профессионально-педагогического образования, состоящей в разработке новых принципов функционирования и развития системы подготовки профессионально-педагогичес-

ких кадров, концепции подготовки специалистов в вузе и программы развития университета. К развивающей деятельности относится и инновационное проектирование новой структуры специальностей и специализаций, содержания новых учебных планов и образовательных программ и новой структуры управления в вузе.

Второй уровень управления качеством в вузе – факультет (институт). Основная задача, решаемая на данном уровне, заключается в обеспечении и развитии качества процесса подготовки педагогов профессионального обучения по соответствующим специальностям и специализациям.

Обеспечение качества процесса подготовки на факультете реализуется в нескольких направлениях и включает следующие основные виды деятельности: учебно-воспитательную, учебно-научно-методическую, научно-исследовательскую, организационную, обеспечение необходимой квалификации профессорско-преподавательского состава и соответствующей материально-технической базы учебного процесса.

При этом в содержание учебно-воспитательной деятельности входит определение перечня специальностей и специализаций, реализуемых на факультете; обеспечение гуманитарного, общепрофессионального, специального и других циклов подготовки соответствующими учебными планами специальностей и специализаций; реализация всех форм лекционных, лабораторно-практических учебных занятий, практик, экзаменов, зачетов и др.; организация системы воспитательной работы и выпуска специалистов, анализ и оценка их подготовки. Сюда же относится общая координация деятельности кафедр по обеспечению нормального функционирования образовательного процесса, постоянное отслеживание соответствия кафедральных образовательных систем требованиям государственного образовательного стандарта и принятой в университете концепции профессионально-педагогического образования, а также оценка качества результатов учебной деятельности кафедр.

Учебно-научно-методическая деятельность на уровне факультета предусматривает организацию научно-методических исследований по проблеме обеспечения качества учебного процесса; разработку комплекса учебно-программной документации для всех специальностей и

специализаций, по которым ведется подготовка; организацию разработки и обновления учебно-методического обеспечения всех дисциплин, преподаваемых на кафедрах, а также издания учебно-методической литературы. В данную деятельность включено обеспечение функционирования методических комиссий и советов.

Научно-исследовательская деятельность, обеспечивающая научный фундамент образовательного процесса, включает определение тематики научных исследований в рамках научных направлений, разрабатываемых в университете, активное привлечение профессорско-преподавательского состава и студентов к участию в научных исследованиях по различным проблемам прикладного и фундаментального характера, анализ и оценку эффективности научных исследований и уровня использования их результатов в учебном процессе, а также организацию научно-методических конференций, научных семинаров и т. п.

Организационная деятельность на данном уровне управления предполагает общую координацию функционирования кафедр, определение и обновление содержания управленческо-функциональных полномочий организационных структур факультета (института), анализ и оценку эффективности деятельности организационных структур факультета, обеспечение работы ученого совета и других организационных структур.

Обеспечение качества профессорско-преподавательского состава осуществляется путем реализации планов повышения квалификации и подготовки кадров через аспирантуру и докторантуру, составленных с учетом результатов анализа и оценки фактического уровня научно-педагогической квалификации преподавателей.

Материально-техническое обеспечение учебного процесса на основе анализа и оценки качества аудиторного фонда предполагает оснащение учебных лабораторий и аудиторий современными техническими средствами, а также создание новых аудиторий и лабораторий.

Содержание деятельности факультетов (институтов) по *развитию качества* образовательного процесса возможно по направлениям, включающим разработку концепции, программы развития факультета или планов развития образовательных услуг; работу по открытию подготовки по новым профессионально-педагогическим специально-

стям (специализациям), обновлению содержания образования и совершенствованию образовательного процесса. На развитие качества подготовки педагогов профессионального обучения направлено расширение тематики научно-исследовательской деятельности, стремление к уровню научно-педагогической квалификации преподавателей, превышающему нормативный, совершенствование организационно-управленческого взаимодействия структур факультета и др.

На уровне *кафедры* осуществляются параллельно с управлением на уровне факультета следующие виды деятельности: учебно-воспитательная, учебно-научно-методическая, научно-исследовательская и организационная, деятельность по комплектованию профессорско-преподавательского состава и обеспечению материально-технического оснащения учебного процесса.

В обобщенном виде содержание деятельности кафедры по *обеспечению качества* преподавания учебных дисциплин представляется следующим. В части учебно-воспитательной деятельности осуществляется определение содержания образования по преподаваемым учебным дисциплинам и проведение различных форм учебных занятий, запланированных в системе их преподавания. Предусмотрены реализация комплекса дополнительных образовательных услуг, мониторинг качества деятельности преподавателей кафедры, организация выпуска специалистов, анализ и оценка качества их подготовки на кафедре (для выпускающих кафедр) и т. д.

В учебно-научно-методическую деятельность входит обеспечение полного методического оснащения преподаваемых дисциплин, разработка системы комплексной оценки качества учебного процесса, методический анализ системы преподавания дисциплин и проведения учебных занятий, организация работы методических семинаров по обсуждению новых технологий, форм и методов обучения, реализующих основные положения концепции развития профессионально-педагогического образования.

Научно-исследовательская деятельность на кафедре связана с реализацией тематических планов научных исследований университета, привлечением студентов к научно-исследовательской работе и ее обеспечением, участием в научных конференциях и семинарах разного уровня и т. д.

Организационная деятельность на кафедре включает общую координацию ее функционирования.

Обеспечение необходимого уровня научно-педагогической квалификации преподавателей на кафедре осуществляется путем обучения в институтах и на факультетах повышения квалификации, стажировки в научных центрах и других образовательных учреждениях, а также при выполнении диссертационных исследований в рамках аспирантуры, докторантуры и соискательства.

Кафедра также обеспечивает материально-техническую оснащенность учебных дисциплин необходимым лабораторным оборудованием, педагогическими средствами, учебными классами с компьютерной техникой, учебной, методической и справочной литературой.

По каналу управления *развитием качества* преподавания учебных дисциплин деятельность кафедры связана с осуществлением инноваций в образовательном процессе, с развитием тематики научных исследований и системы дополнительных образовательных услуг, с повышением уровня научно-педагогической квалификации преподавателей кафедры и т. п.

На уровне *«преподаватель»* деятельность системы управления качеством подготовки будущих специалистов профессионального обучения включает реализацию функций, связанных с выполнением учебной, учебно-методической, научно-исследовательской, организационно-методической и воспитательной работы. Основным объектом управления качеством для преподавателя является система преподавания учебной дисциплины.

По каналу *обеспечения качества* профессионально-педагогического образования содержание деятельности преподавателя определяется следующим образом. В части учебной работы это реализация всех форм учебных занятий, включенных в систему преподавания дисциплины, организация качественной учебно-познавательной деятельности студентов на каждом занятии, включая их мотивацию и обеспечение активности учения, контроль знаний и умений на занятиях, своевременное корректирование качества усвоения знаний для достижения целей обучения.

Учебно-методическая работа преподавателя складывается из разработки педагогических основ системы преподавания дисциплины (целей и задач дисциплины, системы знаний и умений, формируемых дисциплиной, принципов построения содержания и технологии обучения, общей структуры педагогического процесса на занятиях) с учетом концепции профессионально-педагогического образования и требований государственного образовательного стандарта. К данному направлению относятся также разработка полного методического обеспечения используемых технологий обучения (конспектов лекций, методики и содержания лабораторно-практических занятий, экзаменационных билетов, тематики и содержания курсовых, дипломных работ и проектов, различных задач, заданий и др.), разработка необходимого дидактического материала для студентов (методических рекомендаций, указаний, алгоритмов, деятельностных программ и др.), дидактическое и техническое оснащение лабораторий и специализированных учебных аудиторий, участие в методических конференциях, семинарах и т. п.

Научно-исследовательская деятельность преподавателя связана с исследованиями по проблемам предметной области кафедры и образования, с активным привлечением студентов к научному творчеству и руководством работой научных студенческих кружков и школ, с повышением научной квалификации через докторантуру и аспирантуру, стажировку в научно-исследовательских центрах и лабораториях, с участием в российских, региональных и внутривузовских научных конференциях и семинарах, с написанием научных трудов различного уровня и т. д.

В организационно-методическую деятельность преподавателя входит профориентационная работа, участие в заседаниях кафедры и в деятельности советов и комиссий различных уровней и направлений, взаимодействие с образовательными учреждениями при проведении предметных олимпиад, конкурсов для учащихся школ, учебных заведений начального профессионального образования и студентов, выполнение работ по поручению кафедры, деканата, ректората и т. п.

Воспитательная работа преподавателя включает реализацию воспитательных функций в процессе преподавания учебной дисциплины, постоянную работу, направленную на формирование индивидуально-

сти студента, развитие в нем педагогических качеств, личностного мировоззрения, нравственно-этических сторон личности, участие в воспитательных мероприятиях со студентами, работу в качестве куратора учебной группы и т. п.

По каналу *развития качества* подготовки педагогов профессионального обучения преподаватель планирует, проектирует и реализует освоение новых образовательных концепций и теорий, в русле которых возможно развитие нового качества учебной дисциплины; разрабатывает новые педагогические основы преподавания учебной дисциплины (новые цели и задачи преподавания, принципы отбора содержания дисциплины и построения технологии обучения); осуществляет поиск путей модернизации лаборатории или специализированной аудитории, разработку нового содержания методического обеспечения дисциплины, подготовку учебников, учебных пособий и монографий, способствующих повышению качества профессионально-педагогического образования, и т. п.

На уровне управления *«студент»* объектом является качество его учебно-познавательной деятельности. В этом случае особое значение имеет личная заинтересованность студента в обеспечении и развитии качества своей подготовки как педагога профессионального обучения. Данное качество определяется усвоением содержания профессионально-педагогического образования, заключенного в учебных планах и программах учебных дисциплин.

Для усвоения знаний студенту необходимо изучить учебные дисциплины, относящиеся к соответствующим циклам: гуманитарному и социально-экономическому, математическому и естественнонаучному, общепрофессиональному, отраслевому; пройти все предусмотренные учебным планом формы подготовки: лекционные, лабораторно-практические и семинарские занятия, курсовое и дипломное проектирование, различные виды учебных практик, зачеты и экзамены.

Тогда правомерно считать, что качество учебно-познавательной деятельности студента складывается из совокупности качеств его работы по освоению учебных дисциплин на различных формах подготовки.

Канал *обеспечения качества* учебно-познавательной деятельности студента на этих формах подготовки можно описать следующим

образом: мотивация к учению, подготовка к занятиям, активная мыслительная деятельность по осмыслению, осознанию учебного материала, его применение в новой ситуации при решении более сложных профессионально ориентированных задач и проблем, самоанализ, самооценка и самокоррекция учебно-познавательной деятельности на последующих этапах обучения, участие в научно-исследовательской работе, активная учебно-профессиональная деятельность в процессе проведения педагогической практики в учреждениях начального профессионального образования, участие в внутривузовских, региональных и всероссийских предметных олимпиадах, конкурсах студенческих работ и т. п.

Канал *развития качества* предполагает деятельность студента по совершенствованию качества своей учебной работы. Такая работа может включать в себя следующие виды деятельности студента: повышение рейтинга по конкретной дисциплине и по формам занятий, дополнительное освоение новых методов и технологий профессиональной деятельности, получение дополнительных образовательных услуг, посещение факультативных занятий, участие в научно-исследовательской работе и т. д.

Реализация субъектами управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения перечисленных выше соответствующих видов деятельности направлена на обеспечение и совершенствование образовательного процесса в вузе, что позволяет поддерживать необходимый уровень качества профессионально-педагогического образования в вузе и повышать его.

В характеристике содержания деятельности субъектов управления качеством профессионально-педагогического образования в вузе проявляются, во-первых, этапы управленческого цикла (прогнозирование, планирование, оперативное управление, контроль, анализ и коррекция), этапы жизненного цикла производства конечного продукта, в данном случае – подготовки специалиста (формирование контингента студентов, их обучение и воспитание, выпуск специалистов) и, во-вторых, компоненты образовательной системы (цели, содержание и технология образования, научно-педагогические кадры, педагогические и материально-технические средства).

В рассмотренном контексте объектом управления в каждой подсистеме является преимущественно процесс, в котором участвует сам субъект управления. Другими словами, объектом управления выступает качество деятельности самого субъекта на своем уровне. Тогда другой плоскостью управления качеством профессионально-педагогического образования в вузе является *управление между подсистемами качества*, относящимися к разным уровням иерархии образовательной системы (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Функциональное управление между подсистемами качества в профессионально-педагогическом вузе

Содержание управления между данными подсистемами вуза представлено в табл. 3.2, где выделяются следующие функции управления: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планирования, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая, регулятивно-коррекционная.

Таблица 3.2

Управление между подсистемами качества в профессионально-педагогическом вузе

Взаимодействующие подсистемы	Содержание функций управления	Основные методы и средства управления
1	2	3
Университет – факультет (институт)	Анализ состояния качества, мотивация и стимулирование повышения качества, планирование управления, организация исполнения планов деятельности, диагностика качества специалиста и качества деятельности факультета, коррекция деятельности факультетов	Методы анализа исходного состояния качества. Эталоны качества, диагностические инструментарию оценки подготовки специалистов, качества учебного процесса в целом. Рейтинговая система оценки качества деятельности факультетов. Методики стимулирования качества деятельности факультетов. Оценка и анализ выполнения мероприятий, предусмотренных в планах деятельности университета
Факультет – кафедра	Анализ качества деятельности кафедр, анализ качества подготовки специалистов по специализациям, организация стимулирования повышения качества, анализ качества учебно-воспитательного процесса, анализ качества планирования на кафедрах	Методы сравнения объектов качества с эталонами качества. Рейтинговая система оценки деятельности кафедр. Оценка выполнения планов факультета кафедрами. Разработка и реализация мероприятий по стимулированию деятельности кафедр, преподавателей и студентов. Организация конкурсов на лучшую кафедру, преподавателя. Поощрение кафедр, преподавателей, студентов в соответствии с их рейтинговыми показателями. Оценка качества планирования работы на кафедрах

1	2	3
Кафедра – преподаватель	Анализ и оценка деятельности преподавателей; диагностика качества учебного процесса, осуществляемого преподавателями; оценка качества планирования деятельности преподавателей; стимулирование деятельности преподавателей на кафедре; оценка качества учебных программ и методических материалов, используемых на занятиях преподавателями	Рейтинг преподавателя. Мониторинг качества деятельности преподавателей, анализ показателей качества у преподавателей; разработка мероприятий по стимулированию деятельности преподавателей
Преподаватель – студент	Изучение исходного качества обучения студентов; разработка рейтинговой системы оценки качества учебной работы; анализ текущего состояния качества обучения студента, мотивация студента к учебной деятельности; своевременная коррекция формирования знаний и умений у студента	Методы рейтинговой системы оценки качества учебной работы студента, мониторинг учебной работы. Методы коррекции качества подготовленности студентов

Информационно-аналитическая функция предполагает получение и анализ информации об исходном состоянии качества профессионально-педагогического образования в подсистемах управления им. Цель анализа заключается:

- в оценке уровня реализации задач качества подготовки педагогов профессионального обучения, поставленных вышестоящими подсистемами;
- выявлении и анализе причин недостаточно высокого качества;
- определении возможностей и путей повышения качества.

Важным моментом здесь выступает качество самой информационной документации и методов аналитической деятельности. В содержании информационной документации необходимо интегрально отражать качество деятельности субъектов управления по компонентам:

- качество подготовленности студентов;
- качество педагогического процесса, реализуемого в подсистемах;
- качество целеполагания подготовки и содержания образования и его элементов (учебные планы, образовательные программы, рабочие программы курсов);
- качество используемых технологий обучения и воспитания;
- качество прогнозирования нового качества образования.

Качество же анализа данной документации зависит от наличия унифицированных эталонов, четкости критериев и показателей качества по каждому компоненту и наличия стандартизированных методик анализа.

Учитывая сказанное, можно сформулировать основные требования к информационно-аналитической деятельности:

- объективность и оперативность анализа;
- содержательная информативность (полнота, конкретность) используемой информационной документации;
- наличие соответствующей критериально-оценочной базы;
- экспрессность сбора информации и четкость организации информационных потоков.

В связи с данными требованиями возникает необходимость разработки методики анализа качества подготовки студентов, включающей в себя критерии, показатели и эталоны качества, форму представляемой информации и методы анализа; методики анализа качества целеполагания подготовки и содержания образования; методики анализа качества технологий обучения; методики анализа качества прогнозирования нового качества в подсистемах.

Мотивационно-целевая функция предполагает постановку целей по управлению качеством профессионально-педагогического образования и разработку методов мотивации и стимулирования качества управления. Определение новых целей осуществляется на основе результатов анализа деятельности субъектов и не будет затруднитель-

ным, если на информационно-аналитическом этапе досконально проанализированы причины недостаточности качества деятельности подсистемы и определены пути исправления ситуации.

Мотивация и стимулирование деятельности подсистем качества в вузе реализуется по разным направлениям. Это финансовая поддержка субъектов, помощь в совершенствовании материально-технической базы образовательного процесса и другие методы поощрений через конкурсы на лучшие факультет, кафедру, преподавателя и студента. Особое значение при этом имеет организация управления на принципах демократизма и сотрудничества, а также привлечение всех субъектов управления к участию в целеполагании и планировании качества и т. д.

Функция планирования направлена на составление программ реализации целей. Такая деятельность включает разработку совокупности планов по управлению качеством подготовки педагогов профессионального обучения. При этом к планированию предъявляются следующие требования: единство целевой установки и условий реализации, единство долгосрочного и краткосрочного планирования, осуществление комплексного характера планирования, стабильность и гибкость планирования.

Организационно-исполнительская функция обеспечивает непрерывность и целостность управления и направлена на реализацию целей и планов управления качеством образовательного процесса. Центральным моментом данной функции является организация исполнения запланированных мероприятий и исполнение решений вышестоящих подсистем управления качеством подготовки специалистов нижестоящими подсистемами.

Контрольно-диагностическая функция направлена на осуществление контроля и проведение диагностики состояния качества образовательной деятельности по промежуточным и конечным результатам. Назначение данной функции состоит в определении соответствия реализуемого качества профессионально-педагогического образования на момент диагностики соответствующим эталонам. При этом может быть использован диагностический инструментарий, применяемый при анализе исходного состояния качества. Контроль и диагностика носят мониторинговый характер, позволяющий осуществлять

постоянное слежение за уровнем качества подготовки специалистов профессионального обучения. Реализация мониторинга возможна как по полному списку параметров, так и по части параметров, выбранных из списка.

Регулятивно-коррекционная функция ориентирована на исправление отклонений в подсистемах управления качеством профессионально-педагогического образования, внесение необходимых оперативных изменений в их функционирование.

Изложенный в данном разделе материал позволяет прогнозировать развитие системы повышения качества подготовки педагогов профессионального обучения. Однако здесь неизбежно встает вопрос о механизмах, с помощью которых можно сделать образовательный процесс качественным.

Так возникает известная проблема разработки методов, позволяющих сравнивать и оценивать различные направления деятельности объектов управления, относящихся к соответствующим уровням иерархии в вузе, и вуза в целом как учреждения, где реализуется образовательный процесс. В последнее время эта проблема привлекает внимание многих исследователей, что положило начало созданию в квалиметрии новой ветви – квалиметрии образования [332, 333].

Квалиметрия относится к числу важных и неотъемлемых частей стратегии развития образования и включает в себя несколько основных направлений. К ним, например, можно отнести следующие: мониторинг образовательных систем; мониторинг образовательных стандартов и технологий их практической реализации в образовательных учреждениях; диагностику развития личностных и профессиональных качеств студентов, сформированности у них знаний и умений; оценку профессиональных и личностных качеств молодых специалистов; определение удовлетворенности студентов и преподавателей уровнем профессиональной и общей подготовки; периодические социологические и социально-психологические исследования проблем состояния и перспектив совершенствования качества образования и др.

Разработку и практическую реализацию данных методов в образовательных системах следует рассматривать как обеспечение их самосовершенствования.

Для оценки качества процессов на соответствующих уровнях образовательной системы, какой является профессионально-педагогический вуз, перспективным представляется использование рейтинговой системы. Измеримость результатов образовательного процесса дает возможность изучить влияние на них отдельно действующих факторов. С учетом этого рейтинг, являясь количественным показателем деятельности объекта управления, позволяет оценить результат этой деятельности и выработать соответствующие управляющие воздействия.

С учетом вышеизложенного нами разработана модель управления качеством образования в вузе, представленная в свернутом виде графически (рис 3.3).



Рис. 3.3. Модель системы управления качеством профессионально-педагогического образования в вузе:

ППО – профессионально-педагогическое образование; ППВ – профессионально-педагогический вуз; Ф – канал функционирования качества; Р – канал развития качества

Модель системы управления качеством в вузе характеризуется следующим образом:

1. Система содержит пять субъектов управления качеством образования (университет, факультет (институт), кафедра, преподаватель, студент). Каждому субъекту управления качеством соответствует свой объект, деятельность которого относится к определенному уровню иерархии в образовательном процессе вуза в целом.

2. Уровень деятельности субъектов управления выступает как подсистема целостной системы управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения.

3. Между разноуровневыми подсистемами качества реализуется иерархическое управление.

4. Управление качеством подготовки специалистов в каждой подсистеме реализуется по двум каналам: обеспечения качества и развития качества.

5. Каждый субъект реализует полный функциональный цикл управления.

Важным вопросом в проектировании системы управления качеством подготовки специалистов является выбор методов и средств, совокупность которых представляет собой существенный элемент технологии управления.

В процессе реализации функций управления качеством профессионально-педагогического образования возможно применение различных известных механизмов, технологий и методов, таких как рейтинговая система контроля и оценки образовательной деятельности, мониторинг, экспертная оценка, методы маркетинга, тестирование и другие педагогические формы и методы контроля и оценки знаний и умений.

В практике профессионального образования за последнее десятилетие широкое развитие получили *рейтинговые системы* контроля и оценки качества деятельности учреждений высшего профессионального образования вообще и педагогической и учебной деятельности в частности [252]. Поэтому применение рейтингового подхода достаточно актуально и перспективно.

Реализация рейтинговой системы управления учебной деятельностью студентов возможна в рамках изучаемых дисциплин, а также

применительно к их совокупности, изученной за различные периоды обучения (семестр, курс, все время обучения в вузе). В этом случае итоговый рейтинговый балл за полное время обучения является показателем учебных успехов студента по окончании учебного заведения.

Наш опыт показывает, что применение рейтинговой системы контроля и оценки в учебной деятельности студентов имеет значительные дидактические следствия: усиливается активность студентов, их самостоятельность, у них развивается потребность в повышении своего рейтинга, появляется возможность корректирования студентами своего уровня достижений.

К этим следствиям приводит ряд положительных свойств рейтинговой технологии оценки. Рассмотрим основные из них.

Систематичность контроля и оценки. Оценка и учет деятельности каждого обучаемого осуществляются систематически, что в свою очередь ставит студента в условия постоянной, своевременной учебной работы.

Объективность. Говоря об объективности рейтинговой оценки, следует рассматривать три фактора: «чувствительность» шкалы оценки, снижение субъективной роли преподавателя, валидность контролируемых занятий.

Повышение «чувствительности» шкалы оценки в рейтинговой технологии контроля обеспечивается за счет расширения диапазона шкалы, обоснования ценности баллов, достигаемого путем определения «веса» каждого балла в системе оценки, уточнения критериев оценки.

Снижение субъективной роли преподавателя в рейтинговой оценке обусловлено использованием более обоснованных критериев.

Постоянное оценивание в процессе обучения способствует снятию у студентов психологического барьера перед фактом оценки. Кроме того, сформированный к итоговому контролю по дисциплине суммарный рейтинг студента обеспечивает ему социально-психологическую защиту от субъективности преподавателя.

Валидность контролируемых заданий, определяющая их способность измерять интересующие преподавателя характеристики, достигается специальной проработкой конкретных позиций контроля с установлением «порций» проверяемых знаний и уточнением критериев оценки.

Всесторонность. В рейтинговой системе заранее назначаются контрольные позиции, на каждой из которых проверяются и оцениваются «порции» знаний и умений, усвоенных студентами. Достижения по отдельным «порциям» дисциплины учитываются в суммарном рейтинге, который, в свою очередь, определенным образом характеризует уровень знаний и умений обучаемого по дисциплине в целом.

С другой стороны, всесторонность контроля и оценки обеспечивается и по каждой отдельной «порции» знаний и умений. Здесь оценочные баллы ставятся с применением критериев, характеризующих достижения обучаемого по разным аспектам данной «порции» знаний и умений (глубина, самостоятельность, понимание, умение решать производственные задачи и т. д.).

Индивидуализированность. В рейтинговой системе выявляется и оценивается уровень достижений именно каждого отдельного студента с определением его места среди сокурсников.

Стимулирование. Рейтинговая оценка в максимальной степени стимулирует активность студента, его желание повысить свой рейтинг, завершить изучение дисциплины с лучшими результатами. Большое значение имеет смысл рейтинга в психологическом плане: «Я не хуже других», что заставляет студента активизировать свою деятельность. При этом реализуется соревновательность, состязательность. Стимул и состязательность – одни из основных идей рейтинговой технологии контроля.

Однако рейтинговый принцип контроля и оценки эффективен, если представляет собой определенную, четко выстроенную технологию, в которой продумано содержание каждого элемента и его место. При разработке данной технологии контроля и оценки учения требуется определение контрольных позиций, оптимизация системы оценочных баллов, конкретизация критериев, структурирование дисциплины, составление контрольных заданий, выбор формы и методов контроля и т. д.

Одной из важнейших составляющих в управлении качеством подготовки в вузе является *мониторинг*. В данном случае под мониторингом качества образования понимается непрерывный контроль со стороны субъектов управления непосредственно за качеством образования с получением интегральных оценок, необходимых для состав-

ления объективной картины и выработки оперативных управленческих решений [1].

Мониторинговая технология включает этапы сбора исходной информации, ее обработку с целью получения необходимых обобщающих характеристик, анализ этих характеристик и формулирование конечных выводов. Реализация данных этапов субъектами управления качеством образования позволяет им проследить и анализировать уровень профессиональной деятельности выпускников, иметь банк данных о них, выделять и контролировать динамику изменения качества подготовки, эффективно реализовывать принципы обратной связи, повышать достоверность и надежность оценки объекта и состояния его качества в любой момент.

Экспертный метод. Термином «эксперт» обозначают в общем случае специалиста, компетентного в решении данной задачи (от лат. *expertus* – опытный). Данный метод характеризуется следующими признаками:

- в решении участвует группа людей, являющихся экспертами;
- задача состоит в получении новой информации;
- эта информация имеет общественную значимость;
- решение базируется на опыте и интуиции экспертов, а не на непосредственных результатах расчетов и экспериментов [3, 249, 380].

Если экспертные суждения могут интерпретироваться как оценочные, то их относят к коллективным или индивидуальным экспертным оценкам. Процесс выявления индивидуальных экспертных суждений (или оценок) составляет суть экспертного опроса, а реализуемая при этом в научно организованном виде совокупность стандартизированных процедур, необходимых для получения коллективного экспертного суждения, – суть экспертизы. Задача верификации экспертной оценки окончательно не решена, но ее вероятностный разброс в группе экспертов позволяет рассчитать степень достоверности воспроизводимых усредненных характеристик. Строго говоря, экспертиза не представляет собой какой-то единый метод, а является совокупностью различных методов.

Применение методов экспертизы возможно при оценке планов развития и прогнозирования; принятии решений по проблемам качества профессионально-педагогического образования; разработке мо-

делей специалистов, образовательных стандартов, тезаурусов специальностей; составлении учебных планов и программ дисциплин; структурировании учебного материала; отборе дидактических средств; анализе и оценке знаний и умений студентов, резервов повышения качества обучения в вузе и качества учебно-программной документации; выработке критериев оценки качества преподавания и т. п. Нами данный метод применен при определении и оценке факторов инновационного развития вуза в современных социально-экономических условиях, а также при ранжировании видов деятельности, выполняемых преподавателем профессионально-педагогического вуза.

Арсенал методов управления качеством включает также методы *маркетинга*. На их основе формируется объективная информация о запросах потребителей результатов профессионально-педагогического образования к его качеству.

С позиций внешнего маркетинга непосредственными потребителями профессионально-педагогического образования являются учебные заведения начального и среднего профессионального образования, выпускник вуза или колледжа, получивший данное образование, и абитуриент, непосредственно ориентированный на получение профессионально-педагогического образования.

Опосредованными потребителями результатов профессионально-педагогического образования являются:

- организации, фирмы, производственные предприятия, которые нанимают на работу выпускников начального и среднего профессионального образования;
- каждый член социума, пользующийся услугами и продукцией, произведенными выпускниками учреждений начального или среднего профессионального образования.

Уровень и содержание требований каждого потребителя являются определенными индикаторами (показателями) качества подготовки педагогов профессионального обучения в вузе.

В управлении качеством профессионально-педагогического образования возможно использование и внутреннего маркетинга. На наш взгляд, он включает в себя изучение и регулирование потребностей в качестве связей и отношений между участниками профессионально-

педагогического образовательного пространства: спроса на технологии и образовательные программы, на качество стандартов, качество научно-методического, информационного и другого взаимодействия между образовательными учреждениями и ступенями профессионально-педагогического образования.

В целом применение маркетинга в управлении качеством образования способствует решению следующих задач:

- определению потребности в выпускниках профессионально-педагогических образовательных учреждений;
- выявлению наиболее востребованных специализаций;
- определению уровня закрепляемости выпускников вуза в учреждениях начального и среднего профессионального образования, а также степени успешности их педагогической деятельности;
- определению перечня востребованных образовательных услуг;
- организации профессиональной ориентации на профессионально-педагогическую специальность, ее рекламы и др.

Педагогические формы и методы контроля и оценки непосредственно направлены на установление качества знаний и умений обучаемых, поэтому являются ключевым диагностическим и оценочным инструментарием. К ним относятся коллоквиумы, экзамены, зачеты, тестирование, устный и письменный опросы, различные формы контрольных работ, испытательные задачи и задания, практические квалификационные работы (дипломные работы, проекты, выпускные работы) и др.

Важное значение приобретает разработка механизма текущей и итоговой аттестации студентов, позволяющая не только оперативно диагностировать качество знаний студентов на каждом этапе обучения, но и управлять им. Поэтому одним из направлений совершенствования педагогического контроля становится научная разработка его новых форм и методов. По-видимому, она должна основываться не только на последних достижениях в исследованиях по проблемам в области психолого-педагогических наук. Получение эффективных результатов следует ожидать от их объединения с достижениями теории измерения, статистики, математики, теории организации и управления.

Научность педагогического контроля предполагает поиск ответа на два основных вопроса. Первый связан с понятием надежности. Он обусловлен тем, что педагогическая оценка, как и всякая другая, всегда включает в себя ошибки разного происхождения и различной величины. Отсюда возникает проблема определения погрешностей, решение которой будет способствовать вычислению так называемого истинного значения педагогической оценки. Вторым вопросом, определяющим степень научности педагогического контроля, связан с понятием валидности (пригодности, адекватности) используемого метода для достижения поставленной цели.

Однако надежность и валидность являются необходимыми, но недостаточными критериями эффективности педагогического контроля. Помимо них эффективность во многом зависит от организации контроля, от обеспеченности вуза техническими средствами, новыми информационными средствами и технологиями, контрольными заданиями и тестовыми программами.

Области возможного применения рассмотренных методов управления качеством образования обобщены в табл. 3.3.

Таким образом, исследование структурно-организационных аспектов управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения проведено с учетом изложенных ранее теоретических положений о качестве профессионально-педагогического образования и управлении им. На этой основе описаны пространство подсистем качества профессионально-педагогического образования, являющихся объектами управления, основные системы и подсистемы управления качеством профессионально-педагогического образования, каналы управления им, содержание функций управления, основные процессуальные механизмы управления (программноцелевой, управление по результатам), идеи тотального управления качеством и методы, применяемые в управлении качеством профессионально-педагогического образования. Составленная при этом модель управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения в вузе может служить научно-методической основой разработки элементов данной системы, их экспериментального исследования и применения в практике профессионально-педагогического образования.

Таблица 3.3

Методы управления качеством подготовки специалистов

Метод	Возможные области применения в управлении качеством образования
Мониторинг	Накопление и систематизация данных о качестве образования; наблюдение, выявление недостатков образовательного процесса; своевременное корректирование системы образования и уровня подготовки специалистов
Экспертная оценка	Принятие решений по проблеме управления качеством образования; оценка планов и программ развития профессионально-педагогического образования; проектирование содержания образования, составление учебных планов и программ; поиск и оценка резервов повышения качества подготовки; анализ и оценка качества подготовки и др.
Рейтинговая технология контроля и оценки	Качество учебной деятельности студентов, педагогической деятельности и любых компонентов образовательной системы
Методы маркетинга	Анализ спроса на выпускников вуза, уровня занятости и трудоустройства, степени закрепления на рабочих местах по профессии
Тестирование и другие педагогические формы и методы контроля и оценки знаний и умений	Выявление уровня (качества) подготовки абитуриентов и студентов

3.3. Условия реализации непрерывного профессионально-педагогического образования

Актуализация проблемы непрерывного профессионально-педагогического образования, как показано выше (см. п. 2.4), отражает определенный этап в развитии образования и характеризуется соответствующим уровнем знаний о нем [363]. Дальнейшее решение обозначенной проблемы, связанное с разработкой и реализацией системы непрерывного профессионально-педагогического образования, требует соответствующего научно-методического обеспечения. Поэтому определение условий обеспечения непрерывности профессионально-педагогического образования представляется необходимым и важным.

Практическое решение проблемы становления непрерывного профессионально-педагогического образования неразрывно связано с реализацией гуманистического подхода, методологической основой которого является представление о *центральной месте обучаемого* в педагогическом процессе. Поэтому непрерывность профессионально-педагогического образования можно обеспечить созданием условий для постоянного творческого обновления и совершенствования каждого человека, направленных на достижение опережающего уровня его развития по отношению к уровню развития систем образования, экономики и производства.

Исходя из идеи подготовки педагога профессионального обучения как субъекта профессионализации на протяжении всей его жизни непрерывность предполагает следующие этапы: выбор человеком профессионально-педагогического образования как «своего», сделанный в школе или в учебном заведении начального профессионального образования; последующую профессиональную подготовку в профилированных классах; обучение в среднем или высшем учебном заведении профессионально-педагогического профиля и совершенствование профессионализма в ходе самостоятельной профессионально-педагогической деятельности. При этом послевузовское профессионально-педагогическое образование имеет два направления: институционализированное образование и самообразование. К первому относится регулярное повышение квалификации, участие в работе конференций, семинаров, курсов различной периодичности и профильно-

220

сти. Ядром второго направления – самообразования – является самостоятельная работа [387]. И от того, насколько у специалиста сформирована внутренняя потребность и глубокая личная заинтересованность в самообразовании, зависит не только качество его профессионально-педагогической деятельности, но и профессионально-педагогический потенциал. Одним из способов формирования такой потребности является развитие опережающего компонента непрерывного образования, определяемого прежде всего творческим началом всего процесса обучения.

Непрерывность профессионально-педагогического образования проявляется в существовании его разных уровней и видов, индивидуализации по времени, темпам и личностной ориентированности, в предоставлении специалисту возможности реализации собственной программы его осуществления. Оно представляет собой самостоятельную, свободно осуществляемую деятельность человека, направлено на удовлетворение его интересов и потребностей и сопровождается изменением параметров, свойств и качеств личности во времени. Его реализация возможна в образовательной системе, обеспечивающей непрерывность профессионального развития личности путем ступенчатого построения всех этапов системы (довузовского, вузовского и послевузовского) с получением определенной квалификации на каждой ступени, подтверждаемой соответствующим документом.

Для создания такой системы необходимо руководствоваться принципом разнообразия образовательных структур и программ. При этом оптимальным представляется использование имеющейся структуры профессионально-педагогического образования, ее развитие и опора на сложившиеся элементы. Подтверждение правильности данного подхода находим у В. И. Загвязинского, подчеркивающего, что в образовании и культуре разрушение ведет к прерыванию традиций, невосполнимым потерям и деградации. Речь должна идти о реорганизации, обновлении с удержанием всех положительных накоплений, т. е. о подлинном развитии [118].

Развитие профессионально-педагогического образования основано не на частных изменениях отдельных элементов и звеньев неизбежно растянутого во времени процесса подготовки, а на усилении продуктивных интегративных начал, которые базируются на создании

системы непрерывного образования, обеспечении целостности педагогического процесса и его результатов в общеобразовательной школе, в учебных заведениях начального, среднего и высшего профессионального образования и в предстоящей профессионально-педагогической деятельности специалиста.

Под целостной профессионально-педагогической подготовкой мы понимаем организационно упорядоченную образовательную систему с развитыми внутренними и внешними целенаправленно устанавливаемыми связями и с новыми интегральными качествами, которых не было во взаимосвязанных подсистемах. Это целостная совокупность образовательных технологий, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости.

В педагогике выделяют несколько уровней интеграции [46, 130, 267]. Самым низким является уровень комплиментарности (уровень межпредметных связей). Второй уровень предполагает дидактический синтез. Это не только более содержательная интеграция учебных предметов по сравнению с предыдущим уровнем, но и организационный синтез, основанный на частной интеграции форм учебных занятий по предметам различных циклов (например, естественных, профессионально-технических, гуманитарных и инженерных дисциплин). Вследствие таких процессов происходит введение профессионального контекста в различное содержание, уплотнение и концентрация учебного материала, сокращение учебного времени и возрастает мотивация к учению. Высший уровень дидактической интеграции – это целостность. На данном уровне завершается формирование новых наук и новых учебных дисциплин, носящих интегративный характер и имеющих собственный предмет изучения [267].

Необходимость реализации интегративных процессов в профессионально-педагогическом образовании подтверждают результаты исследования особенностей и противоречий профессионального становления личности педагога [123]. Они свидетельствуют об изменении характера профессиональных умений от репродуктивного уровня выполнения действий и операций до творческого. При этом отдельные конкретные умения объединяются в сложные, интегративные,

формируется целостная структура деятельности. Следовательно, создаваемая система непрерывного профессионально-педагогического образования призвана обеспечить условия для реализации интеграционных процессов как на уровне содержания и технологий, так и на уровне профессиональной деятельности.

Под динамичным развитием системы непрерывного профессионально-педагогического образования следует понимать ее педагогически организованное целенаправленное движение от суммативного уровня, на котором разноуровневые учебные заведения представляют собой последовательные, слабо связанные ступени непрерывного образования, к органически целостному состоянию, характеризующемуся интеграционными взаимосвязями компонентов различных ступеней и параметров педагогического процесса.

Таким образом, *интеграционный подход*, понимаемый как динамическое и направленное к целостности движение, был принят в качестве второго методологического основания разработки проблемы непрерывного профессионально-педагогического образования наравне с представлением о центральном месте обучаемого в педагогическом процессе.

Приведенные суждения имеют принципиальное значение для определения содержания непрерывного профессионально-педагогического образования, обеспечивающего единство его непрерывности и дискретности в виде вертикальной иерархической структуры с возможностями развития горизонтальных междисциплинарных связей.

Эффективность совершенствования процесса обучения и профессиональной подготовки в системе непрерывного профессионально-педагогического образования находится в зависимости от наличия единых методологических позиций, обеспечивающих диалектическую взаимосвязь всех звеньев и ступеней профессионально-образовательного процесса со стадиями становления личности педагога. Отслеживание этого момента в интегративной системе профессиональной подготовки ставит в центральную позицию целостное развитие человека как субъекта деятельности и общения на всем протяжении профессиональной подготовки и производительного труда [181].

Многоступенчатость и многоплановость процесса профессионального развития человека в аспекте его объективного и субъектив-

ного содержания отмечают многие авторы. Объединяющим различными подходами к исследованию профессионализации является положение о стадийном характере данного процесса. Анализ проблемы стадийности показал, что профессиональное развитие педагога происходит на протяжении всей профессиональной жизни и не ограничивается каким-либо одним периодом [89]. При этом выделение стадий профессионального становления человека в течение длительного периода его профессиональной биографии осуществляется по разным критериям.

В нашем исследовании профессиональное становление личности рассматривается в понимании Э. Ф. Зеера как развитие личности в учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, направленное на формирование устойчивых положительных мотивов профессиональной деятельности, социально значимых и профессионально важных качеств личности, готовности к постоянному профессиональному росту, нахождению оптимальных приемов и способов качественного и творческого выполнения профессиональной деятельности в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями личности специалиста [123].

Профессиональное становление личности, по мнению данного автора, детерминируется стремлением к будущей профессиональной деятельности, которая представляется привлекательной, престижной, позволяющей в наибольшей мере реализовать свой потенциал и творческие замыслы. При этом проявляемое противоречие между реальным настоящим и желаемым будущим становится движущей силой активности личности, т. е. предвосхищение будущей профессии является стимулом для ее выбора и подготовки к ней. В системе непрерывного профессионально-педагогического образования необходимо создавать условия, обеспечивающие возможность профессионального развития, достижения, поддержания и совершенствования профессиональной компетентности в соответствии с закономерностями профессионального становления личности.

Поэтому в качестве психологической основы при разработке создаваемой системы непрерывного профессионально-педагогического образования мы воспользовались *периодизацией профессионального становления инженера-педагога*, описанной Э. Ф. Зеером [123]. Ав-

тором выделены следующие основные стадии профессионального становления:

- оптация как формирование у учащихся профессионально-педагогических намерений, осознанный выбор профессии на основе учета индивидуально-психологических особенностей;
- профессиональная подготовка как формирование педагогической направленности и системы профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, приобретение опыта решения типовых профессионально-педагогических задач;
- профессиональная адаптация – вхождение в профессию, освоение новой социальной роли, профессиональное самоопределение, формирование социально и профессионально важных качеств, опыта самостоятельного выполнения профессионально-педагогической деятельности;
- профессионализация – формирование профессиональной позиции, интеграция социально и профессионально важных качеств и умений в относительно устойчивые констелляции, квалифицированное выполнение профессионально-педагогической деятельности;
- профессиональное мастерство – самоосуществление личности в творческой профессиональной деятельности на основе относительно подвижных интегральных психологических новообразований.

Выделение целей и основных противоречий каждой стадии позволяет сформировать структуру непрерывного профессионально-педагогического образования как систему, объединяющую в виде иерархической преемственной цепочки относительно автономные подсистемы, которые обеспечивают достижение единой цели при сохранении своей специфики и своих частных задач. Следовательно, разработку системы непрерывного профессионально-педагогического образования необходимо осуществлять на основе принципа соответствия содержания его этапов основным стадиям профессионального становления личности педагога.

Реализация данного принципа совместно с использованием рассмотренных выше общих подходов (ориентация на личность и интегративность) позволяют считать, что в отличие от существующих систем непрерывного образования каждый этап предлагаемой системы (рис. 3.4) органично включен в общую структуру при сохранении своей самостоятельности и предоставляет обучаемым возможность выбора уровня подготовки.

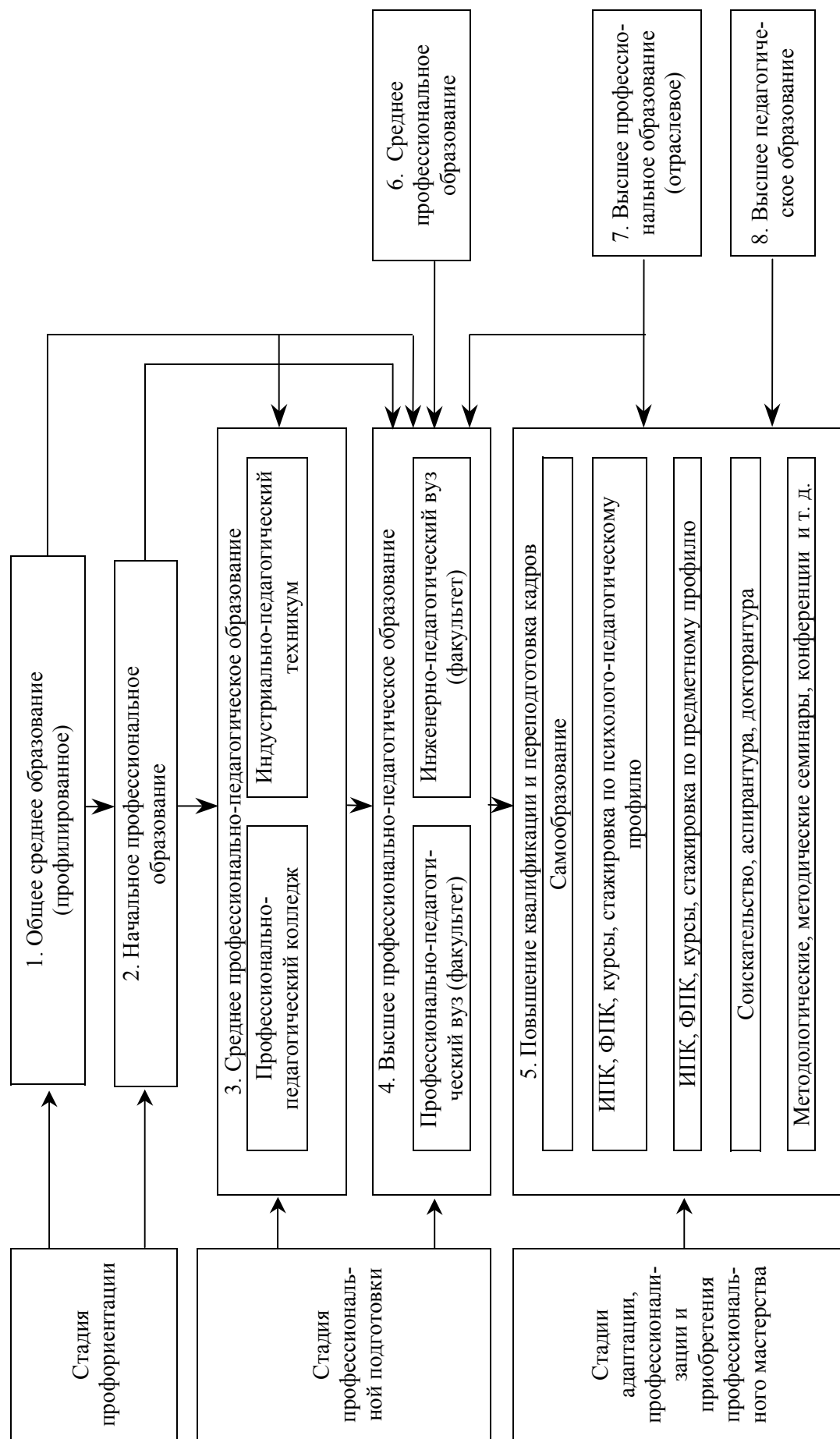


Рис. 3.4. Система непрерывного профессионально-педагогического образования:

1–5 – этапы непрерывного профессионально-педагогического образования; 6–8 – другие виды образования

Стадия профессиональной ориентации соответствует этапу обучения в общеобразовательной школе с получением профилированного (функционального) среднего образования непосредственно в ней или же на базе учебно-производственного комбината (блок 1 на рис. 3.4) и получения начального профессионального образования в учебных заведениях разных типов (блок 2 на рис. 3.4). На этой стадии происходит формирование профессионально-педагогических намерений и осознанный выбор профессии. Данный процесс детерминируется противоречием между необходимостью выбора профессии и недостаточным уровнем обобщенного самосознания и неопределенностью представлений о профессии.

Для получающих начальное профессиональное образование, связанное с техникой, профессиональная ориентация имеет свою особенность. Она состоит в том, что в этом случае человек уже сделал выбор профессии, например, в сфере «человек – техника». Намерение же приобрести профессионально-педагогическую специальность связано с ориентацией на профессию типа «человек – человек». Такая переориентация порождает внутриличностное противоречие и не всегда может проходить безболезненно и гладко. Для снятия этого противоречия целесообразно проводить профотбор абитуриентов, который обеспечивается диагностикой индивидуально-психологических особенностей учащихся, а также созданием информационной и психологической базы для формирования профессионально-педагогических намерений.

На стадии профессиональной подготовки происходит формирование педагогической направленности личности, системы профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, приобретение опыта решения типовых профессионально-педагогических задач. Ведущей целью является профессиональное развитие личности студента: его направленности, компетентности и профессионально важных качеств.

На данной стадии выполняется одно из условий соблюдения принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога – происходит формирование

и реализация содержания образования в виде отдельных основных (базовых) программ разных уровней и ступеней. Этим обеспечивается многоуровневость профессионально-образовательных программ, реализация которых возможна в учебных заведениях среднего (блок 3 на рис. 3.4) и высшего (блок 4 на рис. 3.4) профессионально-педагогического образования.

В существовавших прежде взаимосвязях между уровнями среднего и высшего профессионально-педагогического образования практически отсутствовало какое-либо организационное или содержательное взаимодействие. В связи с этим среднее профессионально-педагогическое образование, получаемое в индустриально-педагогических техникумах, являлось по своей сути тупиковым. Непрерывное профессиональное развитие личности в данной ситуации было затруднено, так как выпускник техникума в случае продолжения образования в профессионально-педагогическом вузе получал его на равных основаниях с выпускниками школ и учебных заведений начального профессионального образования. Его профессиональная подготовка, дававшая после окончания техникума право самостоятельной профессиональной деятельности, при обучении в вузе не учитывалась.

Аналогичная ситуация складывалась и с частью знаний, приобретенных студентами в техникуме. Проведенное нами сопоставление учебных программ инженерно-педагогического вуза и индустриально-педагогического техникума по ряду дисциплин специального и психолого-педагогического циклов показало, что по некоторым дисциплинам: методике производственного обучения, психологии, организации и методике воспитательной работы – содержание подготовки, даваемое в техникуме, не уступает, а иногда и превосходит вузовское [365].

Такое игнорирование довузовской профессионально-педагогической подготовки студентов сопровождается социальными и экономическими потерями: увеличивается продолжительность обучения студента, отдалается срок прихода педагога профессионального обучения в профессиональную школу, среднее профессионально-педагогическое образование становится невостребованным. Частично дан-

ная проблема была решена в 1986 г. приказом Минвуза СССР, на основании которого 55 вузам разрешалась ускоренная подготовка специалистов с высшим образованием из числа лиц, окончивших средние специальные учебные заведения по профилю вузовской подготовки и проработавших по специальности не менее двух лет. Предусматривался срок обучения 4,5 года по заочной и вечерней формам. Сокращение продолжительности обучения обеспечивалось за счет исключения из учебного плана вуза ряда дисциплин и сокращения объема общественно-политических и специальных дисциплин [242].

Под нашим руководством были разработаны учебные планы для подготовки инженеров-педагогов по специальностям «Машиностроение» и «Электроэнергетика» по заочной и вечерней формам обучения на базе среднего профессионального образования. Несмотря на определенный прогресс, данный подход лишь частично решает проблему согласованного взаимодействия среднего и высшего профессионально-педагогического образования. Достигалась только формальная согласованность на уровне учебных планов с существенными допущениями; время же подготовки специалиста с высшим образованием, с учетом стажа работы после техникума, не сокращалось; вынужденный двухлетний перерыв в учебе дезадаптировал студентов и т. п.

Решение проблемы согласованной подготовки в учебных заведениях среднего и высшего профессионально-педагогического образования связано, по-видимому, не с простым согласованием разных звеньев образования с сохранением его прерывности. При их объединении (интеграции) в вариативную многоступенчатую систему необходимо руководствоваться принципом преемственности образовательных программ. Ю. А. Кустов определяет принцип преемственности как категорию дидактики, отражающую закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и отражающую способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей молодежи и ее воспитания [182]. В данном случае принцип преемственности выполняет интегра-

тивную функцию: обеспечивает целостность образовательного процесса и его результата.

Таким образом, решающим условием обеспечения преемственности среднего и высшего профессионально-педагогического образования является рациональная структура учебных планов, в которой предусмотрена определенная вариативность и динамика содержания, методов, форм и средств обучения в связи с непрерывными изменениями требований системы начального профессионального образования к подготовке профессионально-педагогических работников и динамикой развития самого учебного процесса. В идеальной модели должно соблюдаться условие сквозной стандартизации профессиональных образовательных программ среднего и высшего профессионально-педагогического образования.

Очередной этап непрерывного профессионально-педагогического образования (блок 5 на рис. 3.4) обеспечивает стадии профессиональной адаптации, профессионализации и мастерства.

После окончания вуза педагог профессионального обучения проходит стадию профессиональной адаптации. Он входит в новую социальную роль – превращается из объекта педагогического процесса в его субъект, вступает в новые для него профессиональные отношения. Поэтому на стадии адаптации продолжается формирование и совершенствование его социально и профессионально важных качеств, складывается опыт самостоятельной профессионально-педагогической деятельности [123].

Для данной стадии характерна повышенная степень риска в профессиональном самоопределении личности, обуславливающая наибольшую текучесть кадров в этот период. Решение этой задачи возможно при выполнении второго условия реализации принципа соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям становления личности педагога профессионального образования – введении образовательных программ доподготовки и переподготовки специалистов.

Задача таких программ состоит в снятии и разрешении противоречий между требованиями, предъявляемыми к молодому специалисту обществом и профессиональной системой, и наличным уровнем

компетентности; между сложившимися ожиданиями и установками по отношению к своей деятельности и самостоятельным ее выполнением. Эта задача решается системой повышения квалификации и переподготовки кадров как с отрывом от работы, так и на конкретном рабочем месте.

Стадия профессионализации характеризуется квалифицированным выполнением педагогом своих функций. На базе его теоретической подготовки и приобретенного практического опыта происходит формирование профессиональной позиции, индивидуального стиля деятельности. На данном этапе важно учитывать возможность снижения творческой активности, появления консерватизма, профессионального застоя. Поэтому дополнительные образовательные программы на данной стадии необходимо ориентировать на предупреждение профессиональной стагнации, повышение активности педагога, формирование готовности к постоянному росту, поиску инноваций в своей деятельности, на усиление интегративных начал в ней.

Полная творческая свобода в деятельности достигается педагогом профессионального обучения на стадии мастерства. Этому соответствует удовлетворение потребности в развитии и возможность реализации личности в различных аспектах и проявлениях. Однако происходит столкновение между творческим, инновационным выполнением педагогом своей деятельности и консервативностью ее форм, методов и приемов, сложившихся на практике.

Дополнительное образование, соответствующее этой стадии становления, должно создавать возможности для максимально полного раскрытия профессионально-педагогического потенциала. Педагогов, достигших стадии мастерства, можно включать в процесс передачи опыта молодым и менее опытным коллегам.

Таким образом, учет динамики процесса становления педагога профессионального обучения на стадиях адаптации, профессионализации и профессионального мастерства обуславливает необходимость развития соответствующих форм повышения квалификации, которые представлены в структуре блока «Повышение квалификации и переподготовка кадров» (блок 5 на рис. 3.4).

Для удовлетворения индивидуальных запросов и потребностей ассортимент профессионально-образовательных программ и форм их представления должен быть разнообразным, оптимальным, методически и организационно проработанным.

Развитие системы повышения квалификации профессионально-педагогических работников требует учета ряда факторов.

1. Непрерывное профессионально-педагогическое образование представляет собой систему воспроизводства кадров как для других образовательных систем, так и для себя. Поэтому для преодоления возможной закрытости системы повышения квалификации необходимо установление продуктивных связей с наукой, производством, социальной и экономической инфраструктурой региона и государства. Решение этой задачи связано с приданием повышению квалификации творческого, исследовательского характера.

2. Повышение квалификации охватывает профессионально-педагогических работников различных ступеней образования и является интегративным звеном деятельности всех учебных заведений. Это создает условия для взаимосвязи повышения квалификации с образовательной практикой, ее проблемами, запросами и соответственно для использования не только информационных методов обучения, но и основанного на концептуализации и систематизации профессионального опыта педагогов.

3. Ведущей деятельностью педагогов профессионального обучения является педагогическая. Однако дополнительные образовательные программы предусматривают прежде всего совершенствование подготовки в предметной области. Необходимо развитие психолого-педагогического компонента деятельности и расширение междисциплинарной и межпрофессиональной компетентности.

Таким образом, четко организованная и гибкая система, обеспечивающая непрерывное индивидуализированное повышение мастерства профессионально-педагогических кадров, должна соответствовать по крайней мере трем специфическим условиям:

- обязательно включать исследовательский, творческий компонент деятельности обучающихся;

- иметь тесную связь с проблемами реальной профессионально-педагогической практики и способствовать их решению;
- обеспечивать непрерывное совершенствование психолого-педагогической и предметной составляющих деятельности педагогов профессионального образования.

Повышение квалификации отличается от традиционного обучения, являясь самостоятельной работой по анализу и осмыслению собственного профессионального опыта, постановке целей и задач очередного этапа своего профессионального становления и поиску оптимальных путей их реализации, самоконтролю и самокоррекции этого процесса. Формы повышения квалификации обеспечивают доступ к необходимой информации, предлагают выбор инновационных методов и приемов, консультативную помощь и т. д. Этим обеспечивается соблюдение условия прироста знаний и условия развития умений их использования в инновационном режиме, позволяющих реализовать принцип развития опережающего профессионального образования.

Особой формой непрерывного профессионально-педагогического образования является переподготовка проходящих в профессионально-педагогическую практику специалистов с другими видами среднего и высшего профессионального образования (блоки 6–8 на рис. 3.4). Решение данной задачи связано с необходимостью выполнения еще одного условия реализации принципа соответствия этапов непрерывного профессионально-педагогического образования стадиям профессионального становления личности – с разработкой технологий сопряжения содержания образовательных программ разных специальностей, специализаций, уровней и ступеней, обеспечивающих мобильность педагога в образовательном поле.

При этом возможно использование следующих схем подготовки педагогов профессионального образования:

- высшее отраслевое профессиональное образование, дополненное психолого-педагогической подготовкой (объединение блоков 7 и 5 на рис. 3.4), или подготовка в профессионально-педагогическом вузе по сокращенной программе как получение второго высшего образования (переход в блок 3 на рис. 3.4);

- высшее педагогическое образование, дополненное подготовкой по предметному профилю отрасли (сложение блоков 8 и 5 на рис. 3.4);

- среднее профессиональное образование и подготовка в профессионально-педагогическом вузе по сокращенной программе (объединение блоков 6 и 4 на рис. 3.4).

Необходимо учитывать, что любая из этих комбинаций нуждается в совершенствовании содержательного компонента, в интегрировании образовательных профессиональных программ. Ориентиром при этом должен служить Государственный образовательный стандарт высшего профессионально-педагогического образования.

Реализация принципа разнообразия образовательных структур и программ возможна при соблюдении следующих условий:

1. Развитие профессионально-педагогических образовательных учреждений, реализующих профессионально-образовательные программы одного уровня. Это индустриально-педагогические техникумы, ведущие подготовку специалистов со средним профессиональным образованием с присвоением квалификации «техник – мастер производственного обучения», или инженерно-педагогические институты и факультеты технических и сельскохозяйственных вузов, подготавливающие специалистов с высшим профессиональным образованием и дающие возможность получения квалификации «дипломированный специалист» (с 2000 г. – «педагог профессионального обучения»).

2. Развитие интегрированных профессионально-педагогических образовательных учреждений, обеспечивающих реализацию образовательно-профессиональных программ разных уровней и профилей. К ним относятся профессионально-педагогические колледжи, осуществляющие подготовку специалистов с квалификацией «техник – мастер производственного обучения», «младший инженер – мастер производственного обучения» и «бакалавр с квалификацией». Самый высокий уровень организационной интеграции достигается в профессионально-педагогическом университете, обеспечивающем подготовку по образовательным программам начального, среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. Кроме перечис-

ленных выше, в университете предоставляется возможность получать также квалификации: «бакалавр по направлению», «дипломированный специалист», «магистр».

Следовательно, свободный выбор и индивидуализация подготовки педагогов профессионального обучения обеспечиваются наличием разнообразных типов образовательных программ и учебных заведений, их реализующих, дающих возможность раскрытия личностного потенциала в сферах образования, экономики и производства.

Таким образом, основу условий обеспечения непрерывности профессионально-педагогического образования составляют следующие принципы:

- соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования стадиям профессионального становления личности педагога;
- преемственности образовательных программ;
- разнообразия образовательных структур и программ;
- развития опережающего профессионально-педагогического образования.

В свою очередь, каждый из принципов конкретизируется условиями его реализации при проектировании системы непрерывного профессионально-педагогического образования и осуществлении подготовки педагогов профессионального обучения.

Представленная система непрерывного профессионально-педагогического образования не является умозрительной. Основные ее компоненты развиваются на базе сложившихся звеньев профессионально-педагогического образования при соблюдении рассмотренных в данной работе принципов и условий их реализации. Многие ее элементы проходят стадию научно-исследовательской разработки и опытной апробации.

В заключение подведем итоги разработки научно-методического сопровождения организационно-педагогической модели профессионально-педагогического образования.

1. На основании проведенного анализа наполнения понятий «качество», «качество образования» и «качество высшего образования» с учетом специфики подготовки педагогов для сферы профессиональ-

ного обучения определено содержание понятия качества профессионально-педагогического образования как критерия успешности реализации его организационно-педагогических основ. Данное качество представляет собой сложную, многоуровневую, динамическую совокупность подсистем качества, ориентированных на обеспечение итогового качества – качества специалиста сферы профессионального обучения:

- качество профессионально-педагогического образования есть качество выпускника вуза – специалиста сферы профессионального обучения, определяемое развитием его социальных, культурно-духовных и профессионально-деятельностных способностей на уровне, необходимом и достаточном для реализации им целей и функций профессионального образования; оно формируется как интегральная характеристика выпускника, складываясь из единства социально, профессионально и личностно значимых свойств, но при этом не сводится ни к одному из них;

- качество специалиста сферы профессионального обучения обеспечивается качеством образовательной системы (процесса) – профессионально-педагогического учебного заведения;

- качество образовательной системы (процесса) – профессионально-педагогического учебного заведения – определяется качеством частей и элементов, ее (его) составляющих.

2. Разработана модель системы управления качеством профессионально-педагогического образования в вузе, включающая пять уровней иерархии, являющихся подсистемами качества. На каждом из уровней определен субъект управления качеством: университет, факультет (институт), кафедра, преподаватель, студент. Всем субъектам управления соответствуют «свои» объекты качества. При этом между уровнями (подсистемами) реализуется иерархическое управление, а внутри каждого из них управление осуществляется по двум каналам: обеспечения качества и развития качества. Каждый субъект выполняет полный функциональный цикл управления.

Выделены функции управления между подсистемами качества: информационно-аналитическая, мотивационно-целевая, планирова-

ния, организационно-исполнительская, контрольно-диагностическая и регулятивно-коррекционная.

Определены и описаны технологии и методы управления качеством профессионально-педагогического образования: мониторинг, экспертиза, рейтинговая система, маркетинг, тестирование, а также другие педагогические формы и методы контроля и оценки знаний и умений обучаемых.

3. Разработана структура непрерывного профессионально-педагогического образования как системы, объединяющей в виде иерархической преемственной цепочки относительно автономные образовательные подсистемы (разноуровневые учебные заведения), обеспечивающие достижение единой цели при сохранении своей специфики и частных целей.

При разработке данной системы в качестве методологических основ взяты:

- представление о центральном месте обучаемого в педагогическом процессе;
- интеграционный подход как динамическое и направленное к целостности движение системы;
- положение психологии о периодизации профессионального становления педагога.

Основу условий реализации данной системы, обеспечивающей непрерывность профессионально-педагогического образования, составляют следующие принципы:

- соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования стадиям профессионального становления личности педагога;
- преемственности образовательных программ;
- разнообразия образовательных структур и программ;
- развития опережающего профессионально-педагогического образования.

Глава 4. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматриваемые в предыдущих главах настоящей работы теоретические и методические положения не являются умозрительными, они развиваются в сложившейся системе профессионально-педагогического образования, проходят стадию экспериментальной разработки и опытно-поисковой апробации. В настоящей главе представлены результаты проверки организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования в педагогической практике Уральского государственного профессионально-педагогического университета.

4.1. Рейтинговая система управления качеством образования в профессионально-педагогическом вузе

Развитие качества предоставляемых вузом образовательных услуг обеспечивается целенаправленным управлением качеством подготовки специалистов. В таком управлении принимают участие все сотрудники и подразделения вуза. В связи с этим необходимо развивать контроль и оценку деятельности субъектов образовательного процесса (студента, преподавателя, кафедры, факультета и т. п.), что, по мнению многих специалистов, наиболее эффективно осуществляется посредством многоуровневой рейтинговой мониторинговой системы [258].

На основе рейтинговых показателей возможно оценивать качество деятельности подразделений, сотрудников и студентов и учитывать полученные показатели при распределении ресурсов среди субъектов управления, что связано со стимулированием качественной образовательной деятельности.

При проектировании подобной системы контроля и оценки в вузе нами учтено требование ее соответствия иерархии образовательных подсистем. При этом мы стремились к тому, чтобы реализуемые в ней контрольные процедуры, обеспечивая диагностику интегративного качества, не касались изучения несущественных вопросов и не приводили к нарушению нормального режима работы подразделений.

Для каждого уровня образовательной системы были разработаны критерии качества. В данном отношении в соответствии с требованием оптимизации управления и сокращения числа измеряемых показателей принято целесообразным:

- вычленив главные критерии, позволяющие выявить интегративное качество результатов деятельности образовательного субъекта, отличное от свойств и качеств компонентов, его образующих;
- принимать во внимание критерии качества, «непривлекательные» с точки зрения таких субъектов образовательного процесса, как студент, преподаватель, но важные для вуза и поощряемые администраторами.

С учетом требования целесообразности критерии компонентов управления качеством в вузе – качество и уровень реализуемых образовательных программ и качество государственного образовательного стандарта (см. табл. 3.1) – определены как задаваемые внешней по отношению к субъектам образовательного процесса в вузе системой и создающие необходимые предпосылки для достижения нормативного интегративного результата.

С этих же позиций высший уровень системы управления, на котором субъектом является вуз, подлежит мониторингу с целями внешней по отношению к нему оценки качества образования. Поэтому данный уровень (см. табл. 3.1) не рассматривается в плане внутривузовского мониторинга и оценки. Однако он проверяется внешними органами управления образованием с периодичностью один раз в 5 лет в рамках аттестации и аккредитации, что предполагает проведение процедур самооценки и самоаккредитации.

В нашей работе описание критериев и показателей качества образовательных систем профессионально-педагогического университета касается только подразделений (институтов, факультетов и кафедр), профессорско-преподавательского состава и студентов без учета компонентов, характеризующих условия обеспечения подготовки специалистов вообще и преподавания отдельных дисциплин в частности (см. табл. 3.1). Данный подход сохраняется и при формировании баз оценок по описанным критериям.

Роль нормативной базы комплексного мониторинга в системе оценки качества образовательной деятельности выполняет государственный образовательный стандарт. Поэтому эффективность деятельности субъектов образовательного процесса оценивается с позиций их вклада в обеспечение требований образовательного стандарта. При

этом нормы качества (базы оценки) для одних критериев установлены на федеральном уровне, для других – на уровне университета. Кроме того, в зависимости от изменяющихся условий они могут корректироваться.

Таким образом, для осуществления внутривузовского мониторинга качества образования разработаны критерии и показатели качества, которые относятся к квалиметрии человека в образовании и к оценке качества научно-педагогического потенциала.

Перечень критериев и показателей качества представлен в табл. 4.1.

Таблица 4.1

Показатели качества образовательного процесса
на уровне подразделения вуза

Критерии качества	Показатель качества
1	2
1. Кадровый потенциал подразделения	
1.1. Уровень научно-педагогической квалификации	1.1. Процент остепененных преподавателей от общей численности ППС*
1.2. Стабильность кадрового потенциала (кадровая стабильность)	1.2. Средний стаж работы преподавателей в подразделении
1.3. Возрастной резерв	1.3. Средний возраст преподавателей подразделения
2. Профессионально-образовательный процесс	
2.1. Издание учебно-методической литературы (за год)	2.1. Количество учетно-издательских листов на 1 преподавателя
2.2. Наличие и реализация дополнительных образовательных услуг	2.2. Количество профессионально-образовательных программ; количество часов их реализации; количество слушателей
2.3. Наличие образовательных программ, сертифицированных другими учреждениями	2.3. Количество программ; количество часов их реализации; количество слушателей
2.4. Дисциплины по выбору и факультативные занятия	2.4. Количество дисциплин и соответствующих им программ; реальное количество проведенных часов; количество студентов
2.5. Успеваемость по дисциплинам подразделения	2.5. Средний балл успеваемости; процент от личных оценок

1	2
3. Научно-исследовательская работа	
<p>3.1. Наличие признанных научных школ</p> <p>3.2. Проведение НИР по актуальной тематике</p> <p>3.3. Проведение НИР по грантам различных фондов</p> <p>3.4. Проведение НИР по хозяйственным договорам</p> <p>3.5. Наличие научных публикаций</p> <p>3.6. Повышение научной квалификации</p> <p>3.7. Участие в научных конференциях (семинарах, симпозиумах и др.) разного уровня</p> <p>3.8. Участие студентов в НИР (отмечаются только студенты, руководители которых работают в данном подразделении)</p>	<p>3.1. Количество научных школ и их численность</p> <p>3.2. Количество НИР в программах, финансируемых Министерством образования и другими министерствами; объем финансирования</p> <p>3.3. Количество грантов; объемы финансирования</p> <p>3.4. Объемы финансирования договорных работ</p> <p>3.5. Количество публикаций по жанрам (монографии, учебники, учебные пособия, статьи, методические разработки и др.); количество учетно-издательских листов на 1 преподавателя (включая научных сотрудников)</p> <p>3.6. Отношение защищенных диссертаций к общей численности ППС без ученых степеней; процент своевременно защищенных аспирантами диссертаций</p> <p>3.7. Процент участников, включенных в программы, от общей численности ППС; количество докладов на 1 преподавателя</p> <p>3.8. Количество публикаций со студентами (на каждого преподавателя); количество студенческих НИР, отмеченных на конкурсах разного уровня (на 1 преподавателя)</p>

Примечание. ППС – профессорско-преподавательский состав.

Данные критерии были использованы при определении рейтинга подразделений в экспериментальной апробации.

Одной из важных задач управления качеством профессионально-педагогического образования является создание системы оценки качества работы профессорско-преподавательского состава, позволяющей не только оперативно его измерять на соответствующих этапах

деятельности, но и управлять им. Помимо этого, данная система оценки качества необходима и для выполнения стимулирующей функции – использования показателей качества работы преподавателей для построения шкал дополнительной заработной платы и премирования.

Решение задачи оценки качества работы преподавателя в вузе во многом связано с вопросами нормирования преподавательской деятельности, определения ее показателей и критериев качества, а также результатов деятельности, выбора баз оценки, построения шкал и т. п.

В настоящее время основными критериями оценки профессиональных качеств преподавателей являются ученая степень, звание, должность. Здесь, однако, очевидна нехватка объективных, простых и надежных критериев оценки качества результатов педагогической деятельности. Непростым является также и вопрос нормирования этой деятельности, особенно инноваций. В связи с этим важно формирование обоснованных критериев оценки результативности деятельности преподавателя вуза.

Деятельность преподавателя вуза включает в себя известные, проектируемые на каждый учебный год, элементы по следующим основным направлениям: учебному, учебно-методическому, научно-исследовательскому, организационно-методическому и воспитательному. Такое проектирование осуществляется в соответствии с определенными требованиями и некоторыми нормами.

Учебно-методическая работа, в отличие от других отмеченных выше основных направлений деятельности преподавателя вуза, являющихся традиционными и мало изменяющимися, постоянно трансформируется. В последнее время это обусловлено резким ростом количества различных инновационных форм и технологий (информационные технологии, нетрадиционные методы контроля качества учебной работы студентов и т. д.), применяемых в образовании. Отсюда возникает необходимость разработки комплекса психолого-педагогических нормативов, определяющих управление учебно-воспитательной и методической деятельностью преподавателя вуза. Вместе с тем это и комплекс критериев для проектирования и реализации учебного процесса по дисциплине и оценки его качества.

При определении нормативов учебно-методической и воспитательной деятельности преподавателя мы руководствовались посылкой о единстве учебного и воспитательного процессов в вузе, особой важности оценки связи научной и педагогической деятельности преподавателей, руководства научно-исследовательской работой студентов. Учитывалась также необходимость оценки выполнения требований нормативных документов, приказов и распоряжений администрации вуза, соблюдения требований организации учебной деятельности и др.

Для разработки механизма управления педагогической деятельностью преподавателя вначале была создана нормативная унифицированная модель составных частей такой деятельности [344]. При этом разработчики методики управления стремились к следующему:

- сохранить преимущества применяемой системы планирования годовой нагрузки преподавателя;
- обеспечить простоту и технологичность разрабатываемой методики;
- предусмотреть учет выполненных работ, не внесенных в утвержденный индивидуальный план преподавателя.

Все рабочее время преподавателя распределено в рамках направлений работ, указанных выше и соответствующих его индивидуальному плану.

Затем, с использованием нормативных документов о планировании учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава и учетом результатов анализа видов работ, выполняемых преподавателем вуза, каждое направление разбито на отдельные рубрики. Полученные в таком перечне виды деятельности преподавателя поддаются измерению и оценке (в часах и рейтинговых баллах).

Нормирование же деятельности преподавателя (определение трудоемкости) производилось с помощью «весовых» коэффициентов, установленных методом экспертных оценок. При этом в качестве экспертов выступали представители администрации и наиболее квалифицированные представители профессорско-преподавательского состава. Рассчитанные в результате экспертизы «весовые» коэффициенты каждого вида педагогической деятельности были переведены в ча-

сы – нормы времени по соответствующим разделам индивидуального плана преподавателя.

Для использования полученной нормативной базы в измерениях качества педагогической деятельности необходим переход к методу обоснования оценок. Само понятие «оценка» может трактоваться двояко – как суждение о ценности или значимости предмета или явления и как по возможности точная характеристика некоторой величины.

В зарубежной литературе широко используется понятие «evaluation», что можно перевести как «оценивание», имея в виду не только конечный результат, но и процесс формирования оценки.

В отличие от оценки и оценивания измерение представляет собой конкретную процедуру количественного сопоставления изучаемого свойства с некоторым эталоном, принимаемым за единицу измерения. Основная цель измерения в педагогике – это получение численных эквивалентов степени выраженности интересующего признака. При педагогическом измерении свойство фиксируется в виде содержания понятия (например, «знание предмета», «качество выполняемой учебной работы» и т. д.).

Для проведения измерений применяют различные шкалы. Из множества имеющихся определений шкалы остановимся на одном – это средство для измерения непрерывных свойств объекта; она представляет собой числовую систему, в которой отношения между различными свойствами объектов выражены свойствами числового ряда. Современная теория измерений различает следующие виды шкал: наименований, порядка (ранговая), интервалов, отношений, разностей. Как показано в работе В. И. Михеева, наибольшее распространение при оценке измерений, связанных с человеческим фактором, получили ранговые шкалы [223]. Здесь за основу берется сравнительный уровень оцениваемого качества: чем выше качество, тем выше место.

Если взять в качестве эталона индивидуальную годовую нагрузку преподавателя, равную 1554 ч, то, переводя выполняемые в течение учебного года часы в баллы и полагая, что качество осуществляемой им деятельности находится в прямой зависимости от соответствующего количества часов, можно оценить качество педагогической деятельности в баллах, установив таким образом рейтинг преподавателя.

Опыт работы с рейтинговой системой показывает, что для удобства расчета целесообразно принять шкалу рейтинговых баллов, равную 100. Из сопоставления 100 баллов со среднегодовой трудоемкостью всех видов работ преподавателя получено, что 1 балл рейтинговой шкалы соответствует 15,54 ч.

Методика расчета рейтинга преподавателя основана на следующем. Все виды работ, выполняемые в течение учебного года, подразделены на основные (обязательные) и факультативные (сверхплановые). Обязательные виды зафиксированы в индивидуальном плане, и при планировании нагрузки преподавателя на их выполнение предусмотрено 1554 ч за учебный год.

Факультативные виды работ выполняются по усмотрению преподавателя. Они не включаются в индивидуальный план, так как госбюджетом оплачивается объем работ в 1554 ч. Такими видами работ могут считаться все мероприятия и работы, которые преподаватель выполняет в направлении развития качества. Как было показано выше, сюда относятся:

- поиск и освоение новых образовательных парадигм, концепций и теорий, в русле которых будет выстраиваться новое качество учебной дисциплины;
- разработка новых педагогических основ преподавания учебной дисциплины: целей и задач преподавания, принципов отбора содержания дисциплины, построения технологии обучения;
 - создание новой программы учебной дисциплины;
 - проектирование новой технологии обучения дисциплине;
 - разработка нового содержания методического обеспечения дисциплины;
- поиск путей модернизации лаборатории и специализированной аудитории;
 - планирование и издание новых учебников и учебных пособий, повышающих качество профессионально-педагогического образования, подготовка разного жанра научной литературы;
 - формулирование и планирование новой темы исследования;
 - поиск новых путей реализации воспитательной работы в рамках учебной дисциплины;

- планирование и достижение нового качества организационно-методической работы на кафедре, на факультете и в институте.

Кроме того, в данный перечень входят дополнительные консультации со студентами, написание незапланированных статей, тезисов, докладов, участие в организации конференций и т. п. Это сверхплановые работы. Выполнение их фиксируется в журнале учета индивидуальной нагрузки преподавателя в течение учебного года и утверждается на заседании кафедры.

Для расчета рейтинга преподавателя и подведения итогов педагогической деятельности все виды выполненных работ оцениваются в часах с последующим переводом в баллы (см. выше), которые суммируются. При успешном выполнении индивидуального плана набранная сумма равна 100. Отклонения вверх за счет выполнения факультативных видов деятельности или вниз свидетельствуют о перевыполнении или невыполнении индивидуального плана. Невыполнение индивидуального плана по независящим от преподавателя причинам может быть скомпенсировано за счет факультативных видов работ. Возможен, при необходимости, учет мнения студентов о качестве преподавания.

Для удобства определения рейтинга преподавателя и обеспечения наглядности разработана «Профессиональная карта преподавателя» (табл. 4.2) [345].

По итогам проведенной работы нами сформированы методические указания по оценке качества педагогической деятельности преподавателя вуза, а полученные при этом результаты используются при составлении листа собеседования для конкурсного избрания на должности профессорско-преподавательского состава. Кроме того, этим обеспечиваются условия для стимулирования влияния профессорско-преподавательского коллектива на качество деятельности и развития вуза путем поиска различных форм интенсификации такой деятельности через постоянную самооценку. Вместе с тем это и комплекс критериев для проектирования и рациональной реализации потенциала преподавателя вуза.

Управление учебной деятельностью студентов связано с определением уровня усвоения ими программного материала. Данный процесс имеет принципиально высокую степень неопределенности.

Таблица 4.2.

Фамилия, имя, отчество		Ученая степень		Ученое звание		Должность	
Раздел работы	План	Обязательные виды работ (плановые)		Факультативные виды работ (внеплановые)		Премия, штраф	Всего баллов
		Фактическое выполнение индивидуального плана преподавателя, ч	Базовая оценка в баллах (1 балл = 15,54ч)	Виды работ, неучтенных в индивидуальном плане	Количество, ч		
Учебная работа							
Методическая работа							
Научно-исследовательская работа							
Организационно-методическая работа							
Воспитательная работа							
<i>Итого</i>							

Измерить степень обученности можно только приблизительно, так как она зависит от целого ряда факторов, в том числе и субъективных.

В связи с этим важной составной частью при проектировании и реализации управляемого образовательного процесса должна стать научная организация контроля. Контроль призван обеспечить систематическую обратную связь, которая позволяет, во-первых, строить адаптивную программу обучения и, во-вторых, своевременно корректировать действия преподавателей и студентов в процессе обучения. Основные функции контроля связаны с определением соответствия заданной цели исходного уровня знаний студентов, результатов промежуточных этапов их обучения и конечного результата.

Контролем устанавливается степень подготовленности студента к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности.

Организация эффективной системы педагогического контроля предполагает обязательный переход к использованию различных методов обоснования оценок и проведения педагогических измерений.

Традиционная система оценки качества учебной работы студентов базируется на экзамене как форме итогового контроля. Следует отметить, однако, что, несмотря на очевидные достоинства, для такой системы характерны существенные недостатки, отражающиеся на качестве подготовки специалистов.

Во-первых, она не стимулирует повседневную систематическую работу студентов. Промежуточные контрольные мероприятия не решают этой проблемы, так как не препятствуют студенту накапливать задолженности до сессии. В свою очередь, низкая эффективность текущего контроля с его узкой шкалой оценок (по сути, двухбалльная шкала «сдал – не сдал») и отсутствием возможности учитывать дополнительную работу студентов, сроки сдачи и сложность заданий также приводит к переносу всей нагрузки на период экзаменационной сессии. Получаемый же при этом результат не влияет на итоговую оценку по дисциплине.

Во-вторых, сложившаяся система не обладает объективными критериями дифференциации студентов по уровню подготовки. Поэтому большие подгруппы студентов, отличающиеся по глубине и объему знаний, получают одинаковые оценки. Это приводит к от-

сутствию состязательности между ними. Кроме того, к недостаткам традиционной системы можно отнести влияние на итоговую оценку случайного фактора на экзамене (психофизиологическое состояние экзаменатора и экзаменуемого, выбор билета, субъективизм преподавателя, уровень его требований, опыт и т. п.) и то, что она не сочетается с компьютерной технологией.

Представляется, что система контроля качества учебной работы студентов должна позволять отслеживать в учебном процессе два основных параметра:

- сумму приобретаемых знаний (или объем учебной работы);
- качество усвоения знаний.

Такая система должна быть демократичной, активно влиять на процесс обучения и, прежде всего, стимулировать самостоятельную работу студентов. Демократичность системы позволит студенту участвовать в формировании своего индивидуального учебного плана, вырабатывать свою образовательную траекторию с учетом личных склонностей и характера будущей работы в пределах, определяемых утвержденными учебными планами. При этом студент получит возможность помимо изучаемых обязательных дисциплин выбирать дополнительные фундаментальные, специальные и гуманитарные. Демократичность системы будет также дополнительным стимулом для систематической работы студентов в семестре. Отметим, что особая роль при этом должна отводиться объективизации оценки полученных знаний, которая может быть достигнута путем учета в итоговой оценке результатов не только экзамена, но и текущей работы в семестре. Это позволит студенту отслеживать свои наработки на результирующую оценку и те направления, по которым нужно приложить усилия для ее повышения.

Любая дисциплина соответствующего учебного плана предлагает студенту вполне конкретный объем знаний, определяемый ее программой. Сумма таких частных объемов за весь период обучения составляет содержание образования, заложенное в учебный план. Поскольку качество усвоения знаний зависит, в числе прочего, и от индивидуальных особенностей студентов, то на финиш обучения или на промежуточные его «рубежи» они приходят с различной степенью подготовки. Поэтому система оценки знаний должна выявлять дан-

ную степень подготовки и позволять ранжировать студентов по достижениям в учебе, определяя их рейтинг. Появляющийся при этом элемент состязательности становится дополнительным фактором, положительно влияющим на качество подготовки выпускников. Важно и то, что система оценки должна стимулировать стремление студентов к учебным достижениям, к повышению качества своей учебно-познавательной деятельности и ее результатов.

При разработке рейтинговой системы выдвинуты следующие исходные предположения:

- действенным способом контроля и оценки достижений студентов и повышения качества учебной работы служит рейтинговая система контроля и оценки знаний;
- рейтинговая система контроля и оценки учебной работы студентов создается с учетом принципов объективности, дифференцированности контроля и оценки знаний, стимулирования и ранжирования учебных достижений обучаемых.

Рейтинговая система контроля в высшем учебном заведении строится как управляющая педагогическая система, основное назначение которой заключается в управлении качеством подготовки специалиста на всех стадиях обучения. Она реализуется в три этапа: проектирование рейтинговой системы контроля качества подготовки специалиста, ее организация и реализация в вузе, оценка и коррекция качества подготовки специалиста (рис. 4.1).

1. На *этапе проектирования* рейтинговой системы контроля решается несколько задач. Первая из них заключается в постановке цели проектирования.

Цель рейтинговой системы контроля в вузе представлена как описание или характеристика прогнозируемого результата качества подготовки специалиста.

Возможности педагогической конкретизации целей обучения открывают подход к системе обучения как к системе управления. В соответствии с требованиями общей теории управления цели должны задаваться через точное указание конечного состояния управляемого объекта в виде перечня конкретных признаков.

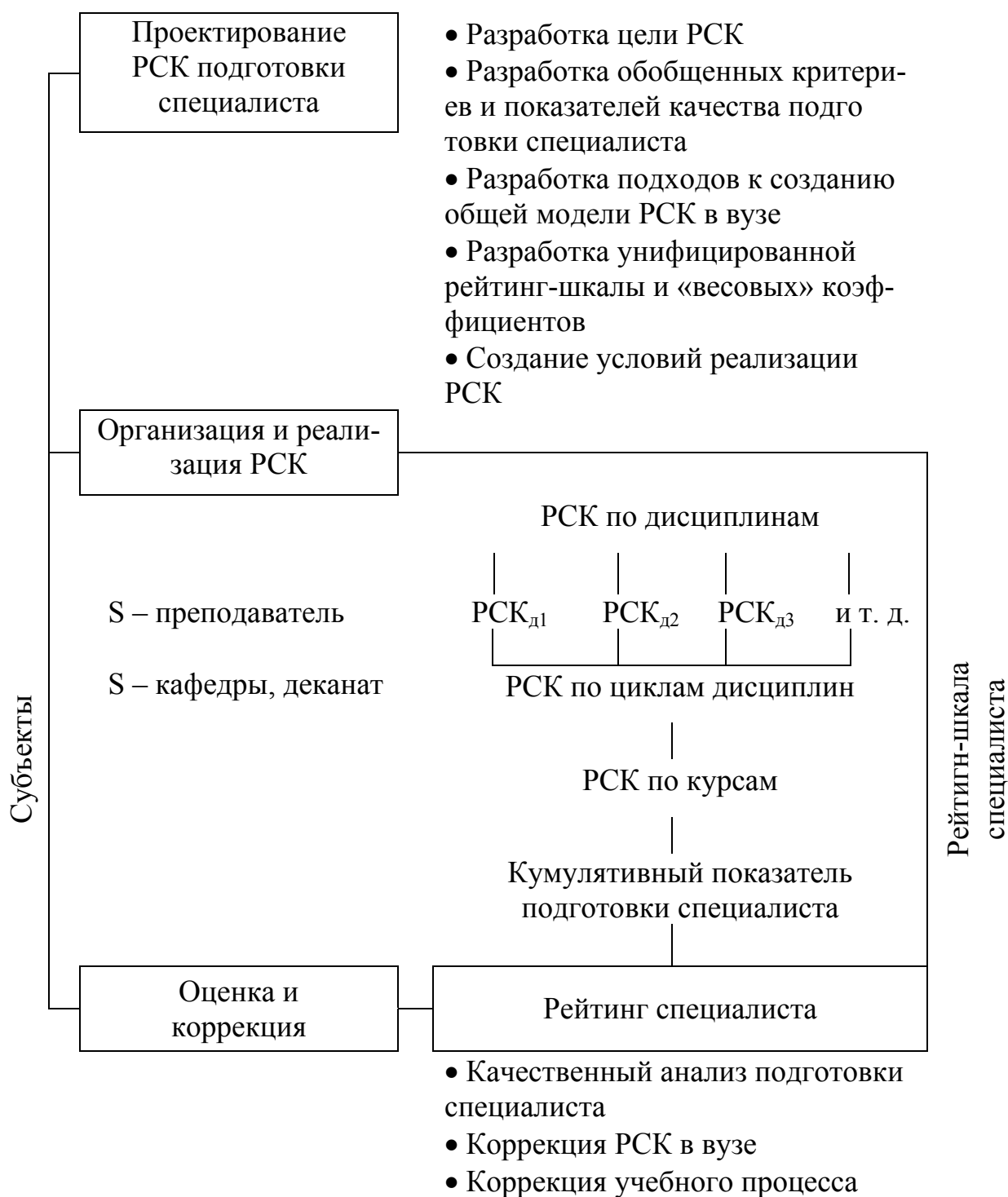


Рис. 4.1. Модель рейтинговой системы контроля в вузе:
РСК_{дi} – рейтинговая система контроля по i-й дисциплине

Речь идет о построении модели специалиста, в которой определены конечная цель обучения и, следовательно, объем научных и профессиональных знаний, умений и навыков. Для ее построения необходимо установить профессиональные функции и знать прогнозы в научно-профессиональной области деятельности будущего специа-

листа. На основе этих данных проводится анализ его деятельности, уточняется содержание и составляются программы тех дисциплин, которые необходимы для подготовки специалиста соответствующего профиля, формулируются их цели и задачи, а также определяются значение и функции каждой дисциплины в учебном плане.

Таким образом, научно обоснованное проектирование рейтинговой системы контроля должно начинаться с разработки модели специалиста данного профиля. В разработанной рейтинговой системе контроля реализован подход, основанный на квалификационной характеристике – совокупности знаний и умений, которыми должен овладеть выпускник вуза в результате обучения. Его будущее поле деятельности задается всей полнотой содержания профессионально-педагогического образования, представленного системой учебных дисциплин.

Учебная дисциплина, как известно, характеризуется совокупностью теоретических знаний и практических способов деятельности, овладение которыми формирует знания и умения. Следовательно, чем полнее специалист овладел содержанием дисциплин учебного плана, тем качественнее его подготовка.

Исходя из этого можно уточнить предметную цель рейтинговой системы контроля: это совокупность знаний и умений по всем дисциплинам учебного плана. При таком подходе к предмету данной системы контроля возникает необходимость измерения и оценки каждой «порции» знаний и умений, предъявляемой учебной дисциплиной, и кумуляции количественного выражения оценки – баллов.

Кумулятивный балльный показатель студента при сравнении его с нормативным (эталонным) показателем будет характеризовать степень полноты освоения содержания образования.

Особое значение в рейтинговой системе контроля приобретает разработка обобщенных критериев и показателей качества подготовки специалиста. В результате решения данной задачи необходимо установить нормы (эталонные) качества подготовки специалиста и указать признаки, по которым определяются наличие знаний и умений и их качество.

Обобщенный показатель качества подготовки специалиста – это эталонный кумулятивный балльный показатель, характеризующий

максимально возможной суммой баллов, которую может накопить студент в результате изучения всех дисциплин учебного плана. Данный эталон разрабатывается на базе эталонных показателей по всем изучаемым дисциплинам.

Процесс разработки эталона можно упростить, разрабатывая для всех дисциплин унифицированные шкалы и определяя «весовые» характеристики каждой дисциплины в зависимости от ее значимости в учебном плане специализации.

Кроме того, немаловажным представляется вопрос о критериях, по которым идет оценка знаний и умений, так как даже в рамках одной дисциплины, читаемой разными преподавателями, системы критериев могут различаться, не говоря уже об отдельных дисциплинах учебного плана, где система критериев может вообще отсутствовать. Такое положение ведет к неадекватности результатов рейтинга, поэтому целесообразно вводить обобщенные критерии оценки знаний и умений.

Иначе говоря, необходима унифицированная шкала рейтинговой оценки, принципы формирования которой являются общими для всех дисциплин. Это важно для определения рейтинга студента на уровне кафедры и деканата. Однако в целях удобства размер шкалы внутри дисциплины может определяться преподавателем самостоятельно.

Шкала содержит информацию о ее предельных значениях (максимальном и минимальном), о диапазонах рейтингового показателя, отражающих удовлетворительный, хороший, отличный и неудовлетворительный результаты учения и соответствующих привычным пятибалльным оценкам, а также его минимальных пределах, при которых студент допускается к экзамену, зачету и т. д.

Вместе с тем дисциплины учебного плана неравноценны по значимости использования в будущей профессиональной деятельности. Поэтому специально разработана система определения «весовых» значений дисциплин. В дальнейшем «весовой» показатель дисциплины позволяет устанавливать ее балльный показатель в соответствии с ее значимостью по эталонной шкале качества специалиста.

Создание условий реализации рейтинговой системы контроля носит, в основном, организационный характер и включает решение следующих вопросов:

- информирования субъектов и объектов системы о ее целях, задачах и содержании;
- обеспечения субъектов рейтинговой системы контроля научно-методическими материалами;
- проведения обсуждений результатов внедрения рейтинговой системы контроля и др.;

2. На *этапе организации и реализации рейтинговой системы контроля* можно выделить два типа организации:

- на уровне дисциплины;
- на уровне специализации (кафедры, деканата).

Более подробно организация такой системы по дисциплине рассмотрена ниже. Здесь отметим лишь, что полученный студентом рейтинговый показатель, определенный в процентах от максимально возможной величины баллов по дисциплине, вносится в интегральную рейтинг-шкалу специалиста.

В дальнейшем формируется рейтинг студентов по циклу дисциплин и курсу. Эти данные необходимы для управления учебной деятельностью на уровне кафедры и деканата, которые и становятся субъектами рейтинговой системы. Рейтинги по отдельным дисциплинам и дисциплинам, изучаемым на отдельных курсах в целом, обеспечиваются рейтинговыми системами контроля по циклу дисциплин и курсу. Кафедра или деканат, анализируя результаты рейтинга, принимают решения об уровне качества обучения по данному циклу или курсу, об уровне преподавания цикла дисциплин и о результативности технологии контроля.

В соответствии с данными выводами предпринимаются меры по коррекции обучения по циклу дисциплин, методики преподавания дисциплин и рейтинговой системы контроля.

По мере изучения студентом дисциплин повышается значение кумулятивного показателя его подготовки и изменяется рейтинг.

Показатель рейтинга студента является не только средством управления учебным процессом для совершенствования качества подготовки, но и средством самоуправления студента своей учебной деятельностью.

На основании своего рейтинга по дисциплине, циклу дисциплин или курсу он оценивает свое положение, анализирует результаты и

принимает решения о возможных мерах по улучшению уровня своих учебных достижений.

3. На *этапе оценки и коррекции* выполняется следующая работа. В конце обучения в вузе формируется кумулятивный показатель подготовки специалиста, на базе которого определяется его рейтинг среди других выпускников. Общий рейтинг дает информацию об уровне подготовки данного специалиста.

Для управления качеством подготовки проводится сравнительный анализ результатов рейтинг-листов и эталонной рейтинг-шкалы. При анализе можно получить следующую информацию:

- о количестве выпускников, достигших максимального предела эталонной шкалы;
- количестве выпускников, освоивших 75% содержания образования;
- количестве выпускников, освоивших менее 50% содержания образования, и т. д.

Полученные результаты сравнивают с рейтинг-листами специалистов предыдущих лет обучения, и на основании качественного анализа делаются выводы:

- в целом об уровне подготовленности специалистов;
- об уровне образовательной системы в вузе, о качестве учебного процесса;
- об эффективности РСК.

Затем принимаются решения о коррекции учебного процесса, технологии рейтинга и начинается новый цикл управления учебным процессом.

Рейтинговая система контроля по дисциплине строится как управляющая педагогическая система. Субъектом рейтинговой системы на уровне дисциплины является преподаватель. Он реализует этапы управленческого цикла, включающие проектирование рейтинговой системы по дисциплине, ее организацию и реализацию, а также оценку и коррекцию учебной деятельности студентов (рис. 4.2).

Рейтинговая система контроля по дисциплине формируется из системы последовательных блоков, так называемых контрольно-оценочных циклов.

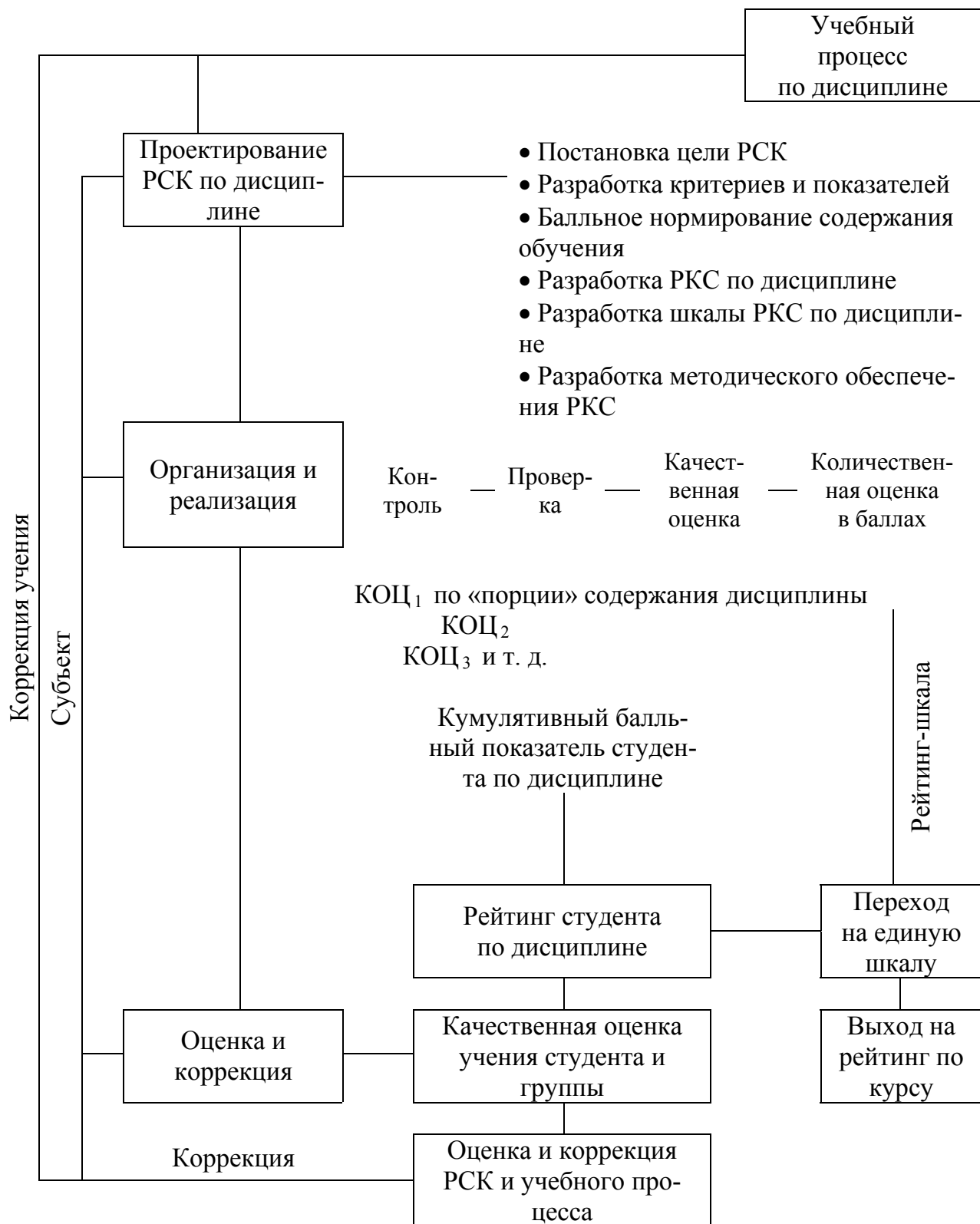


Рис. 4.2. Модель рейтинговой системы учебного контроля по дисциплине:

КОЦ – контрольно-оценочный цикл

Каждый блок организуется для контроля «порции» учебного материала или «порции» знаний и умений и включает в себя акты контроля, проверки, качественной и количественной оценки. Так, преподаватель для контроля «порции» содержания обучения выполняет следующие процедуры:

- обеспечивает собственно контроль, т. е. организует определенную форму контроля, направленную на выполнение обучаемым проверочных заданий и испытаний. Методы контроля могут быть самые различные: тестирование, устный опрос, письменная работа и т. д.;
- проверяет выполненные работы, анализирует их и измеряет по заранее установленным критериям фактический результат;
- оценивает, т. е. сравнивает полученный результат с эталоном (показателями) и определяет меру соответствия результата эталону;
- выставляет количественную оценку.

Значение эталона соответствует норме баллов, ранее установленной для «порции» материала. Количественная же оценка может соответствовать норме или быть ниже ее. Полученные в результате баллы суммируются в кумулятивный балльный показатель студента. По мере накопления баллов определяется текущий рейтинг студента – место студента в группе по уровню усвоения им учебного материала. По рейтингу устанавливается уровень достижений обучаемого. Если уровень достижений обучаемого низкий, преподаватель должен проводить коррекцию учения студента. Содержание коррекционной работы может быть самым разнообразным: мотивация, индивидуальная работа, дополнительные занятия, групповая помощь и т. д.

В течение семестра идет непрерывное повышение кумулятивного показателя студента и изменение его рейтинга. Именно рейтинг и является критерием для организации самокоррекции учения студентом.

В конце изучения дисциплины формируется кумулятивный балльный показатель студента по дисциплине и его итоговый рейтинг, определяемый в процентах к максимально возможной оценке студента. Тем самым преподаватель приводит кумулятивный показатель студента к унифицированной шкале.

Таким образом обеспечивается «выход» студента на рейтинг по циклу дисциплин и по курсу.

В качестве заданий – измерителей обученности могут использоваться тесты, контрольные работы, коллоквиумы, этапы выполнения курсовых и дипломных работ и т. п.

В целом проектирование рейтинговой системы контроля по дисциплине включает в себя решение следующих узловых проблем:

- формулировку целей обучения по учебному предмету (внутренних и внешних, диктуемых теми дисциплинами, которые опираются на данную);
- отбор и подготовку учебного материала в соответствии с целями обучения;
- определение содержания контроля, т. е. выделение той основополагающей части учебного материала, которая играет существенную роль в дальнейшей учебной и практической деятельности специалиста;
- разработку структуры системы контроля;
- назначение средств измерения (распределение заданий – измерителей по учебным темам программы курса);
- разработку системы оценивания (оценивание каждого задания – измерителя в баллах).

Описанная модель рейтинговой системы управления учебной деятельностью, основанная на принципах педагогической квалиметрии и положениях общей теории управления, обладает тем преимуществом, что к ее применению адаптируется преподаватель любой дисциплины (будь то фундаментальные, точные или гуманитарные науки).

Таким образом, из вышесказанного следует, что рейтинг студента – это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей.

Подробное изложение методики проектирования рейтинговой системы контроля знаний студентов по дисциплине содержится в разработанных нами методических материалах, где представлены теоретические основы данной методики и конкретные примеры ее применения.

Представленная выше рейтинговая система контроля является двухуровневой. На нижнем уровне в той или иной форме проводится ранжирование студентов по их успехам в освоении отдельных дисциплин учебного плана. Верхний же ее уровень, охватывающий комплекс дисциплин, изучаемых в некий заданный промежуток времени (семестр, учебный год и т. д.), дает возможность соотнести успехи студентов с требованиями государственного образовательного стандарта специальности или специализации и оценить качество подготавливаемого специалиста.

В определенной корреляции с указанной двухуровневой организационной структурой рейтинговой системы контроля находятся две группы целей ее внедрения.

Первая характеризуется направленностью непосредственно на обучаемого, точнее, на повышение уровня его мотивации в самостоятельной работе посредством включения социально-психологических механизмов. Цели первой группы реализуемы на обоих организационных уровнях системы.

Вторая группа целей связана с получением разнообразной объективной информации для управления учебной деятельностью студентов по циклу одновременно изучаемых дисциплин и повышения качества педагогического проектирования. Цели второй группы, соотносимые с верхним уровнем рейтинговой системы, реализуемы лишь при условии расширения числа субъектов управления: к преподавателю и кафедре присоединяется, как минимум, деканат, а по необходимости – администрация вуза и особые научно-методические группы. Соответственно изменяется и уровень специфических средств рейтинговой технологии контроля: вместо базы данных по отдельной дисциплине задействуются базы данных по группам дисциплин, одновременно изучаемых в определенном временном интервале, или, по тому же принципу, – по завершению определенного этапа обучения.

Подобно тому как рейтинг в спорте учитывает кроме собственно спортивного результата ранг соревнования, итоговая сумма рейтинговых баллов студента в семестре должна учитывать значимость отдельных дисциплин в учебном плане. Другими словами, сумма рей-

тинговых баллов должна определяться с применением соответствующих «весовых» коэффициентов.

Дифференциация учебных предметов – явление известное, и производится она по различным критериям. Можно выделить, по крайней мере, два качественных критерия, по которым осуществляется различение и сопоставление дисциплин:

1. Обучаемые субъективно делят их на сложные и простые по степени усваиваемости учебной информации.

2. С точки зрения разработчиков учебных планов и программ, дисциплины делятся по их значимости в предстоящей профессиональной деятельности выпускников.

Упомянутые основания дифференциации учебных предметов имеют много общего, чего не скажешь на первый взгляд. В терминах диагностического целеполагания планируемая при разработке педагогических систем трудоемкость учебной дисциплины объективно характеризуется комплексным показателем, включающим число учебных элементов в логических структурах содержания, и научностью (степенями абстракции) его изложения [48].

В свою очередь, субъективно понимаемая сложность усвоения учебного материала поддается оценке в тех же терминах ступеней абстракции.

Таким образом, на указанном направлении открываются принципиальные возможности объективного оценивания значимости учебных предметов и выведения адекватных коэффициентов для подсчета взвешенных сумм рейтинговых баллов. Однако реализовать эти возможности не удастся без широкого внедрения в образовательный процесс современных педагогических технологий.

В сложившейся на сегодня ситуации пока приходится, руководствуясь рекомендациями исследователей [272], оценивать «вес» дисциплины по числу аудиторных часов, отводимых для ее изучения.

В образовательной практике профессионально-педагогического университета рейтинговый контроль проводится в академических группах первых трех курсов, для которых предусмотрены одна-две аттестации в семестре. Обработка информации об образовательных успехах учащихся осуществляется средствами любого программного

пакета. Структура исходных баз данных обязательно включает поля сумм рейтинговых баллов по каждому предмету на момент аттестации в пределах семестра, итоговую сумму баллов по всем предметам (аддитивной или взвешенной – в пределах семестра это несущественно), а также общее число пропущенных часов аудиторных занятий за анализируемый период по любой – уважительной или неуважительной – причине.

Сформированная исходная база данных ранжируется в порядке убывания итоговой суммы рейтинговых баллов и считается расширенным рейтинг-листом. При этом она выгодно отличается от «лаконичного» рейтинг-листа (студент – его рейтинг) определенным информационным запасом для осуществления дидактической диагностики [48]. Помимо этого, ранжированная база данных позволяет выявить:

- из каких предметных сумм рейтинговых баллов складывается итоговая сумма (рейтинг) для каждого студента;
- сколько каждым из них пропущено занятий;
- существует ли корреляция между итоговым рейтингом и пропусками.

С другой стороны, при указанных преимуществах рейтинг-лист в виде ранжированной базы данных пока ничего не говорит о достижении студентами целей изучения дисциплин на момент аттестации. Для этого необходимо сопоставить содержащиеся в нем предметные суммы рейтинговых баллов с двухбалльной шкалой оценки эффективности образовательных событий: «аттестован – неаттестован». Решение данной проблемы сводится к выбору объективной критериальной границы, без которой невозможна реализация диагностической функции рейтингового контроля.

Ряд современных технологий обучения дает такой критерий в виде коэффициента усвоения K_y , определяемого единственным способом измерения обученности – тестированием [см., напр., 49]. Пороговое значение $K_y = 0,7$ является индикатором завершения процесса обучения и начала процесса самообучения на требуемом уровне усвоения.

Следует отметить, что подавляющее большинство предметных рейтинговых шкал, используемых на данном этапе внедрения рейтинговой системы, не предусматривает тестирование как инструмент оценки достижения образовательных целей. Примечательно, что и в таких обстоятельствах преподаватели традиционно оценивают эффективность проведенных этапов обучения с позиций возможности или невозможности для студентов ликвидировать свое отставание путем самостоятельной работы.

Количественным критерием для разрешения дилеммы «аттестован – не аттестован» на этапе промежуточной аттестации служит отношение порогового числа баллов к сумме рейтинговых баллов по дисциплине, которую студент имеет возможность набрать к моменту аттестации. Последняя однозначно определяется содержанием рейтинговой шкалы, графиком прохождения дисциплины и рабочим планом.

Пороговое значение логически выводится из рекомендаций [272] по построению рейтинговых шкал, содержащих минимальное число баллов для допуска к зачету или экзамену (35 баллов) и минимальное число баллов для признания успешности завершения изучения дисциплины (55 баллов). Отношение первого к последнему, равное примерно 0,64, рекомендовано для определения порога промежуточной аттестации.

Сложение предметных сумм рейтинговых баллов, имеющих на момент аттестации, дает еще один существенный показатель – верхнюю точку шкалы итогового рейтинга при аттестации. В совокупности с «естественным» нулем верхнее значение позволяет более четко представить относительное положение лидера и аутсайдера.

Диагностический потенциал рейтинговой системы контроля в пределах семестра проявляется в том, что расширенный рейтинг-лист как графический объект позволяет одним взглядом, без детального анализа, оценить учебную ситуацию в группе. Так выявляются студенты, не достигшие требуемого уровня усвоения уже преподнесенной учебной информации и в принципе не имеющие возможности эффективно продолжать усвоение новой. Другими словами, они уже

попали в своеобразную «группу риска», поскольку не в состоянии самостоятельно ликвидировать отставание.

Аналогично уточняются конкретные предметы, изучение которых является сложным для относительно большого количества студентов.

Описанный прием является примером первичного дидактического диагноза, на основе которого возможно определение объектов и содержания корректирующих воздействий. В качестве объектов коррекции могут выступать как персоналии «группы риска», так и организационно-методические и социально-психологические аспекты преподавания сложных дисциплин. Кроме того, расширенный рейтинг-лист содержит и много другой информации для анализа и размышлений.

Прогностическая функция рейтинговой системы контроля, реализуемой в пределах семестра, является еще одним аспектом ее применения. Расширенные рейтинг-листы кроме диагностической функции способны выполнять и функцию прогностическую. Это отчетливо показало сопоставление итогов аттестации с выборкой «должников» в сессии спустя две недели после ее окончания. Список получивших неудовлетворительные оценки на экзаменах и зачетах практически повторяет персоналии «группы риска», выявленных в процессе промежуточных аттестаций. Такая тенденция характерна для всех обследованных академических групп.

Опыт экспериментального использования рейтинговой системы контроля по дисциплине показывает также, что:

- студенты стали уделять больше времени самостоятельной работе (40–80% опрошенных);
- сократилось количество пропусков занятий без уважительных причин;
- по результатам работы в семестре до 40% студентов получают итоговую оценку по дисциплине без экзамена;
- повысилась объективность итоговой оценки по дисциплине (отмечают до 45% студентов);

- выявилась значительная часть студентов, стремящихся выполнять дополнительные виды учебной деятельности с целью повышения своего рейтинга;

- информацию о промежуточном рейтинге студентов по изучаемой дисциплине необходимо публиковать 2–4 раза в семестр в виде рейтинг-листов.

В целом проявившиеся при реализации рейтинговой системы управления учебной деятельностью студентов преимущества по сравнению с традиционной технологией контроля заключаются в том, что данная система:

- стимулирует систематическую самостоятельную работу студентов в семестре;

- снижает роль случайных факторов при получении итоговой оценки по дисциплине;

- повышает роль ответственности в учебе;

- позволяет более четко дифференцировать студентов в соответствии с их успехами;

- дает возможность количественно характеризовать качество учебной работы студента в течение семестра и регистрировать результаты учебной деятельности на всех этапах;

- позволяет учитывать в итоговой оценке качество и сроки выполнения индивидуальных домашних заданий;

- обеспечивая высокий уровень контроля, определяет не только качество работы студента, но и качество учебно-методического материала, предъявляемого студенту в виде самостоятельных заданий;

- стимулирует работу студента по повышению качества своей учебно-познавательной деятельности.

Таким образом, управление качеством учебной деятельности студентов возможно путем реализации рейтинговой системы на всех уровнях – от дисциплины до деятельности вуза в целом. Совместно с применением рейтинговых показателей для управления деятельностью профессорско-преподавательского состава и подразделений в вузе создаются условия для реализации системы управления качеством подготовки специалистов.

4.2. Непрерывное образование в системе «среднее учебное заведение – профессионально-педагогический вуз»

Разработка теоретических подходов к формированию структуры непрерывного профессионально-педагогического образования как комплексной системы представлена в п. 2.4. Определение справедливости новых подходов к реализации системы невозможно без экспериментальной оценки, причем, с учетом многолетней продолжительности эксперимента и отдаленности результатов, такая оценка необходима не только после завершения исследования, но и в его процессе после каждого этапа и ступени, а возможно и после каждого года обучения.

В процессе проводимой нами экспериментальной апробации элементов системы непрерывного профессионально-педагогического образования уточнялись уровень и объем необходимых для изучения студентами знаний, возможности их применения, определялись динамика отношения обучаемых к профессиональной деятельности педагога профессионального обучения и характеристики формируемых профессионально значимых свойств личности.

Исследования преемственности в системе общего образования, профессиональной подготовки и последующего производительного труда молодежи отражены в многочисленных публикациях отечественных авторов [21, 73, 81, 98, 180, 181]. Не менее презентабельны работы в сфере изучения послевузовского (дополнительного) профессионального и профессионально-педагогического образования [см., напр., 62, 105, 127, 170]. Наименее изученной остается проблема преемственности среднего и высшего профессионального образования. Вопрос непрерывности профессионально-педагогического образования в системе «довузовское учебное заведение – профессионально-педагогический вуз» не нашел своего отражения в педагогической науке. Поэтому предложенную нами систему непрерывного профессионально-педагогического образования мы апробировали именно на уровне «среднее – высшее».

Традиционно организуемое высшее профессиональное образование при обучении выпускников учебных заведений среднего профессионального образования до последнего времени игнорировало их

довузовскую подготовку. По сути, речь идет о невыполнении одного из важных принципов построения системы непрерывного образования – принципа преемственности.

С целью исследования процесса обучения по преемственным учебным планам и программам нами был подготовлен и реализован педагогический эксперимент в системе «индустриально-педагогический техникум – профессионально-педагогический вуз».

На подготовительной стадии был проведен предварительный анализ учебных планов и содержания программ по изучаемым в индустриально-педагогических техникумах дисциплинам. Его результаты показали реальную возможность передачи в техникумы части учебного материала, изучаемого на I и II курсах профессионально-педагогического вуза, при небольшом увеличении нагрузки студентов техникума. При этом предполагалось, что такая передача дисциплин позволит студентам после окончания техникума продолжить обучение в вузе, начиная с III курса. Следовательно, данный подход позволит реализовать возможность объединения техникума и вуза в единую систему подготовки профессионально-педагогических кадров.

В соответствии с этим было определено общее направление исследования, состоящее в разработке экспериментального непрерывного процесса подготовки педагогов профессионального обучения, построенного на преемственности в содержании образования, методике обучения и управлении учебным процессом.

Предполагаемый социальный и экономический эффект заключался в следующем:

- в сокращении общих сроков последовательного обучения по сравнению с имеющимися (существующее положение – 3 года в техникуме и 5 лет в вузе; в эксперименте – 3 года в техникуме и 3 года в вузе);
- сокращении отсева студентов благодаря полученной в техникуме подготовке и утраты их как работников системы начального профессионального образования в случае отчисления из вуза;
- углублении научно-исследовательской и фундаментальной подготовки студентов в вузе за счет использования резерва времени, получаемого путем устранения дублирования при изучении ряда дисциплин.

плин по согласованным преемственным учебным планам и программам;

- совершенствовании психолого-педагогической и производственной подготовки вследствие включения студентов в активную педагогическую практику в учебных заведениях профессионального образования как имеющих среднее профессионально-педагогическое образование;

- в повышении качества подготовки выпускников вследствие усиления фундаментальной и научной базы, увеличения объема активной педагогической практики и более тщательного профессионального отбора при поступлении на III курс вуза.

Успешность достижения ожидаемого эффекта определялась учебно-методическим обеспечением преемственного образовательного процесса. При его разработке в понятие преемственности обучения учитывались философский, общепедагогический и дидактический аспекты. Взгляд с *философских позиций* дал возможность представить преемственность профессионально-педагогического образования как частное проявление закона отрицания, диалектика которого предполагает не только отрицание старого в ходе смены его новым, но и сохранение и развитие того рационального, прогрессивного, что было присуще этому старому [367].

В то же время преемственность отмечена нами как один из *принципов построения системы непрерывного профессионально-педагогического образования*, обеспечивающих идейные и организационные связи всех образовательных учреждений такой системы, в том числе и связи «техникум – вуз».

Дидактический аспект преемственности профессионально-педагогического образования конкретизируется в логической последовательности и взаимосвязи учебно-воспитательных процессов.

Теоретические положения непрерывного профессионально-педагогического образования позволяют рассматривать звено «техникум – вуз» как единую большую систему, включающую две относительно автономные подсистемы. Их объединение происходит на основе общности профессиональной направленности, идейных, организационных и содержательных связей. Одновременно с этим каждая из них достаточно самостоятельна и может независимо осуществлять подго-

товку квалифицированных специалистов на своем уровне. Организация их взаимодействия, взаимовлияния и объединение в комплекс должны гарантировать достижение более высоких результатов, невозможных вне комплекса. Это, по сути, способ интенсификации подготовки специалистов, который будет эффективным в том случае, если подходить к интенсификации «системно и комплексно, если она охватывает все структурные компоненты социально-педагогической системы» [329, с. 192].

В рассматриваемой образовательной системе такое комплексное взаимодействие обеспечивается преемственностью ее звеньев, исключающей потери времени, затрачиваемого на обучение, дублирование в его содержании, сложности адаптации студентов из-за методического разнобоя при переходе со ступени на ступень. Преемственность одновременно является условием и средством организации непрерывного образования в рассматриваемой системе.

Исходя из этого нами были определены принципы разработки педагогического эксперимента по преемственному взаимодействию техникума и вуза в системе непрерывного профессионально-педагогического образования. Первый из них – *соответствие общей логике процесса обучения* – есть отражение на уровне структурных связей преемственности объективных связей процесса обучения. Второй – *индуктивная логика подготовки специалиста в комплексной системе* – представляет собой движение от частной профессиональной подготовки к универсальной политехнической. Третий – *реализация принципа преемственности в тесной связи и взаимодействии с другими принципами целостного педагогического процесса*, такими как целенаправленность, научность содержания обучения и воспитания, доступность, учет индивидуальных особенностей обучаемых, систематичность и последовательность воспитания и развития, единство конкретного и абстрактного и т. д. [132, 298].

В качестве основы проводимого эксперимента были приняты определение и реализация конкретных путей обеспечения непрерывного профессионально-педагогического образования. Поэтому он, будучи формирующим по своему характеру, соединяет педагогические теоретические исследования и целенаправленную организацию эффек-

тивного учебного процесса в техникуме для подготовки студентов к продолжению обучения в вузе начиная с III курса.

Основные направления эксперимента состояли в отборе содержания образования в индустриально-педагогическом техникуме и профессионально-педагогическом вузе, разработке методики экспериментального учебного процесса, контроле за ходом эксперимента и регистрации его результатов.

На *первом, подготовительном, этапе* с учетом принципиальных теоретических позиций и гипотезы исследования была разработана необходимая организационная, содержательная и материально-техническая база. В частности, обследована материально-техническая база техникума в плане ее соответствия требованиям к обучению экспериментальных групп на уровне высшего учебного заведения; проведен сравнительный анализ учебных планов техникума и вуза (I и II курсы), сопоставлены перечни и объемы учебных циклов, дисциплин, их распределения по неделям, полугодиям и курсам обучения, формам и времени контрольно-зачетных мероприятий; первично согласованы учебные программы по всем общим для техникума и I–II курсов вуза дисциплинам; определена обеспеченность учебно-методической литературой всех изучаемых дисциплин.

На *втором, основном, этапе* эксперимента проведено содержательное и методическое обеспечение учебного процесса в экспериментальных группах и реализован сам процесс – от набора экспериментальных групп в техникуме до выпуска их из вуза.

Формирующий эксперимент как основной метод исследования дополнялся методами изучения и анализа учебных документов, литературных источников, педагогического опыта, а также наблюдением, в том числе включенным, и частными методами контроля и регистрации результатов.

Комплектование экспериментальных групп в техникуме осуществлялось по обычным правилам приема в установленном порядке. Обучение же проводилось по экспериментальным учебным планам и программам с одновременной их корректировкой.

Содержание образования в техникуме было отобрано в соответствии с квалификационной характеристикой инженера-педагога с ориентацией на образовательную программу I и II курсов вузов. При

этом оно было дополнено знаниями, умениями и навыками, которые необходимы выпускникам техникума для выполнения функций мастера производственного обучения.

Данная работа последовательно осуществлялась в нескольких направлениях: в направлении разработки экспериментальных учебных планов для техникума и вуза; согласования учебных планов и программ по всем дисциплинам на уровне учебных элементов; определения требуемой степени усвоения каждого учебного элемента; уточнения содержания каждого учебного плана.

Для экспериментального учебного процесса разрабатывались методическое обеспечение и календарно-тематические планы по всем читаемым в техникуме дисциплинам с последующим обсуждением и согласованием их с преподавателями – кураторами от вуза. При этом были уточнены методические подходы к преподаванию и изучению каждой конкретной дисциплины, определено необходимое учебное, наглядное, дидактическое и прочее оборудование и составлены подробные планы занятий в техникуме.

Система контроля за ходом эксперимента и регистрации его результатов подразумевала текущий контроль за организацией обучения по дисциплинам со стороны преподавателей – кураторов от вуза и методической комиссии техникума, периодические контрольные работы, семестровые экзамены. Осуществлялся также ежегодный итоговый контроль учебного процесса со стороны вуза, включающий анкетированный опрос студентов и анализ сохранности контингента.

В целях обеспечения контроля были разработаны соответствующие необходимые документы для составления и проведения контрольных работ, их анализа и оценки (при этом использовались подходы В. П. Беспалько, Л. Клинберга и др., детально освещаемые в педагогической литературе [47, 147, 206, 253, 279, 328]), а также уточнена схема анализа ответов студентов на экзаменах, в основу которой были заложены пять общепринятых в педагогике критериев: правильность, полнота, практическая направленность, логичность и грамотность речи. Такой анализ ответа студента позволяет определить степень соответствия каждому критерию и оценить его в баллах.

Для подведения итогов учебного года в техникуме было предусмотрено анкетирование студентов, направленное на выяснение удов-

летворенности содержанием и методикой обучения, на выявление затруднений и возможности перевода на вузовскую методику обучения, на определение мотивов поступления в техникум и перспектив последующего продолжения образования в вузе.

В вузовской части эксперимента для обеспечения преемственного обучения нами разработаны и реализованы экспериментальные переходные учебные планы для III курса дневной и IV курса заочной формы обучения. Кроме того, для ликвидации разницы в подготовке по дисциплинам, изучаемым в техникуме в меньшем объеме, чем в вузе, были подготовлены их переходные рабочие программы. Необходимость разработки переходных документов обуславливалась естественной невозможностью обеспечить в техникуме изучение в полном объеме дисциплин I и II курса вуза.

Анализ действующих учебных планов также показал, что содержание некоторых дисциплин в подготовке техника – технолога – мастера производственного обучения совпадает с содержанием дисциплин, изучаемых в вузе (например, методика производственного обучения, учебно-воспитательная работа, электротехника и основы электроники и др.). Это позволило в переходном учебном плане III курса вуза высвободить резерв учебного времени для усиления научной и практической подготовки будущих специалистов. Включение в активную педагогическую практику позволило студентам вуза выполнять функции помощника мастера производственного обучения, что способствовало их совершенствованию в производственной подготовке и продолжению формирования опыта учебно-воспитательной деятельности. Это особенно важно, если учесть, что основные претензии к качеству подготовки педагогов профессионального обучения связаны с их производственной и педагогической квалификацией.

Разработанная учебно-планирующая документация служила основой согласования учебных программ, проводимого на уровне учебных элементов. Анализ степени совпадения учебных элементов программ техникума и вуза способствовал устранению несоответствий.

Проведенные таким образом отбор и согласование содержания образования позволили гарантировать преемственность деятельности этих звеньев системы непрерывного профессионально-педагогического образования и создали условия совершенствования качества подго-

товки специалистов со средним и высшим профессионально-педагогическим образованием.

С учетом длительности эксперимента коррекция и совершенствование учебно-программной документации осуществлялись постоянно.

Анализ контингента студентов, обучавшихся в техникуме по экспериментальным учебным планам, показал, что 90% состава окончили учебные заведения начального профессионального образования, остальные пришли с производства. Это обусловило высокий уровень производственной подготовки – в основном не ниже 3-го рабочего разряда.

Изучение мотивов поступления студентов в экспериментальные группы техникума подтвердило предположение о привлекательности двухступенчатого образования (до 85% ответов). Косвенно об этом свидетельствовал также высокий средний балл при поступлении – 4,0–4,5.

Отчисления студентов данных групп за неуспеваемость составили всего лишь 4% от общего количества студентов после первого года и 7% – после двух лет обучения. С учетом сложного по сравнению с другими техникумами характера экспериментального обучения данные показатели можно рассматривать как низкие. Уходили, как правило, случайные учащиеся, не имеющие высокой мотивации и не выдержавшие требований организации экспериментального учебного процесса в техникуме.

Опрос студентов II и III курсов техникума по поводу оптимальности объема изучаемого материала в целом показал их удовлетворенность (71–90%). Отмеченная в некоторых ответах неудовлетворенность связана в основном с большой загруженностью учебными занятиями. Высокую оценку получил показатель доступности и понятности материала (93–98%).

Для контроля соответствия уровня и качества обучения в техникуме целям, заданным экспериментальными учебными программами, а также для идентичности подготовки в техникуме по вузовским дисциплинам периодически проводились проверочные работы. Анализ их результатов подтвердил достижение требуемого качества подготовки.

Качественный анализ знаний проводился с помощью экспертной оценки экзаменационных ответов по указанным выше критериям. Наиболее низко оценивалась практическая направленность ответов. Например, по физике эта оценка равна 3,2 балла на II курсе и 3,7 – на III курсе. На таком же уровне оценена и грамотность речи у второкурсников – 3,5. Это достаточно важный для дальнейшего совершенствования учебного процесса вывод, так как оба эти критерия характеризуют профессионально значимые качества будущих специалистов. Наиболее высоко были оценены правильность и полнота ответов, что говорит о хорошей репродуктивной учебной деятельности учащихся.

Анализ результатов летних сессий в техникуме позволил сделать вывод о достаточно высокой успеваемости студентов экспериментальных групп. Общая успеваемость, рассчитанная без учета пересдач и ликвидации задолженностей, колеблется в пределах 95,4–98,2%.

Таким образом, контроль экспериментального учебного процесса подтвердил его достаточную эффективность.

Организация и проведение государственных экзаменов для выпускников индустриально-педагогического техникума соответствовали традиционно установленному порядку. Однако вопросы экзаменационных билетов были согласованы со специалистами вуза, которые входили также в состав государственных экзаменационных комиссий. Для студентов, намеревавшихся продолжить обучение в вузе, сдача госэкзаменов дополнялась собеседованием, на котором уточнялся уровень их общего и профессионального развития.

Анализ мнений учащихся о перспективах продолжения обучения после техникума показал приоритетность профессионально-педагогического вуза (до 75%), причем с предпочтением заочной формы (до 54%). Поэтому для обеспечения условий продолжения экспериментального учебного процесса в вузе были предусмотрены два варианта обучения – по очной и заочной формам. Комплектование групп в вузе проходило на основе личного желания студентов, выбирающих форму обучения, рекомендаций педагогического совета техникума и результатов собеседования с комиссией в вузе.

Всего в техникуме осуществлено 3 экспериментальных выпуска. Государственные экзамены сдавали 118, 119 и 192 студента по годам

соответственно. Общая успеваемость по всем госэкзаменам («Методика производственного обучения», «Политэкономия», спецпредмет) равнялась 96% и более. Оценки ответов по годам по качественным критериям практически не отличались между собой и в среднем превышали 4 балла. В целом студенты на экзаменах показали уровень знаний, соответствующий квалификационным характеристикам специалиста – выпускника колледжа.

Экспериментальное обучение на уровне профессионально-педагогического вуза отличалось от установленного традиционного учебного процесса только на III курсе дневного и на IV курсе заочного отделений. Это обуславливалось необходимостью проводить обучение по переходным учебным планам, предусматривавшим включение одних дисциплин III (IV) курса в учебный процесс техникума и передвижение других со II (III) курса на III (IV) курс вуза. Поэтому вузовская часть учебного процесса в организационно-методическом аспекте была более простой и приближенной к реальной ситуации.

Всего за три года в вуз для обучения по экспериментальной схеме поступили 39 студентов на дневное отделение и 180 – на заочное. Проблемы, возникшие у них при обучении, носили преимущественно производственно-социальный характер и не были связаны с проблемами освоения программного материала.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

- исходная посылка эксперимента о возможности в условиях преемственности передать содержание образования в объеме I и II курсов вуза для преподавания в техникуме справедлива и правомерна;
- разработанная экспериментальная учебно-программная документация преемственной подготовки педагогов профессионального обучения в системе «техникум – вуз» отвечает требованиям реального учебного процесса и обеспечивает его;
- перенос содержания образования I и II курсов вуза в учебные планы техникума усиливает общую и фундаментальную подготовку в нем, что позволяет перевести техникум в статус профессионально-педагогического колледжа и присваивать его выпускникам квалификацию «младший инженер – мастер производственного обучения»;

- подтвержденная справедливость общих подходов к построению системы непрерывного профессионально-педагогического образования и успешность реализации эксперимента в одной из наиболее важных частей данной системы могут служить основой для прогнозирования результатов при организации непрерывного образования в других звеньях.

В соответствии с полученными результатами появилось основание для вовлечения в сферу непрерывного профессионально-педагогического образования также отраслевых учебных заведений среднего профессионального образования (см. рис. 3.4). При этом цели данных исследований учитывали условия перехода вузов на многоуровневую систему подготовки профессионально-педагогических кадров и расширялись до поиска и экспериментальной проверки путей включения в систему непрерывного профессионально-педагогического образования не только индустриально-педагогических, но и других учебных заведений среднего профессионального образования.

Переход высшего профессионально-педагогического образования на систему подготовки по схеме «бакалавр – дипломированный специалист – магистр» существенно изменяет условия его взаимодействия со средним профессионально-педагогическим образованием. Так, определенная концентрация общенаучной подготовки и производственного обучения бакалавров на младших курсах (математика и информатика по некоторым учебным планам изучаются только на первом курсе, производственное обучение завершается на втором), а также снижение у бакалавров объема специальной технической подготовки и изменение характера всей инженерной подготовки определяют возможность различного взаимодействия.

Поскольку базовое высшее профессионально-педагогическое образование – бакалавриат переживает начальную фазу своего развития, представляется важным рассмотреть работоспособную в новых условиях стратегию его взаимодействия со средним профессионально-педагогическим образованием. Очевидно, что такая стратегия должна учитывать реальное состояние профессионально-педагогического образования, тенденции его развития на всех уровнях и обеспечивать исполнение Закона РФ «Об образовании» в части, касающейся обуче-

ния выпускников средних специальных учебных заведений в сокращенные сроки (ускоренное обучение).

Рассмотренный нами вариант такой стратегии основан на следующих положениях:

1. Среднее профессионально-педагогическое образование составляет важную, самостоятельную и развивающуюся часть общей системы непрерывного профессионально-педагогического образования.

2. При переходе к базовому высшему профессионально-педагогическому образованию «контактной» для системы среднего профессионально-педагогического образования является система профилированного отраслевого среднего профессионального, например технического, образования.

3. В системе многоуровневого образования для различных его уровней характерно определенное единство целей и объектной основы образования. Именно это обстоятельство определяет совместимость уровней образования при сохранении их качественных и количественных особенностей.

4. Каждому уровню системы непрерывного образования свойственны такие параметры, как «собственно» уровень развития личности обучаемого и его квалификации, а также ее саморазвитие. Впрочем, некоторые авторы считают, что для различных образовательных систем, и в частности для профессионально-педагогического образования, сохраняются неизменными так называемые «ключевые квалификации», степень овладения которыми естественно различна для различных уровней образования [см., напр., 396, 397].

5. При переходе к более высоким уровням образования необходимо обеспечить сохранение, дополнение и развитие принципов образования. При этом практически недопустимо исключение таких принципов.

6. Специфическая особенность более высоких уровней образования – расширение направлений образования и увеличение его вариативности.

С учетом перечисленных положений в 1993 г. на примере электротехнического профессионально-педагогического образования нами рассматривалась задача подготовки в сокращенные сроки бакалав-

ров образования по направлению «Профессиональное обучение» на базе среднего профессионально-педагогического и электротехнического образования.

Цель и содержание базового высшего профессионально-педагогического образования были определены в соответствии с проектом соответствующего образовательного стандарта России [247]. Для оценки возможностей включения в эксперимент учебных заведений среднего профессионального образования были проанализированы разработанные ранее экспериментальные учебные планы для индустриально-педагогических техникумов и действующие учебные планы и программы электротехнических техникумов [см., напр., 259, 354]. Использовались также материалы Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию, касающиеся бакалавриата, и проекты соответствующих учебных планов.

Для организации учебного процесса была разработана модель учебного плана подготовки бакалавров образования по направлению 0.04 – Профессиональное обучение – электротехнический профиль в сокращенные сроки (III и IV курсы очного обучения в профессионально-педагогическом вузе). При этом рассматривались два варианта двухгодичной подготовки в вузе: на базе индустриально-педагогического техникума (ИПТ) и на базе электротехнического техникума (ЭТТ). Они представлены блочной структурой учебных планов в табл. 4.3.

Таблица 4.3

Блочная структура учебных планов подготовки бакалавров
в профессионально-педагогическом вузе на базе
среднего профессионального образования

Блок дисциплин учебного плана вуза	Объем блока в учебном плане, %	
	на базе ИПТ	на базе ЭТТ
Общекультурный	20,6	20,6
Психолого-педагогический	12,9	22,9
Общенаучный инженерный	44,6	44,6
Специальный инженерный	21,9	11,9

Как выяснилось, при общей основе обоих вариантов учебного плана бакалавриата отличия касаются психолого-педагогической и специальной инженерной подготовки. Они обусловлены особенностями вида исходного среднего профессионального образования. Кроме того, предусмотренное учебными планами сокращение продолжительности обучения в вузе до двух лет привело к незначительному увеличению объема недельной аудиторной нагрузки студентов до 32 ч вместо обычно принимаемых 28 ч при сохранении общей недельной нагрузки 54 ч.

Другие отличия разработанных вариантов учебных планов незначительны и не комментируются.

Программы по отдельным дисциплинам учебного плана составлены на основе соответствующих программ базисных планов с учетом подготовки в учебных заведениях среднего профессионального образования.

Для экспериментального обучения выпускники техникумов поступали в вуз по собеседованию. При этом обязательным условием поступления являлось наличие 4-го рабочего разряда по основной профессии в соответствии с техническим профилем подготовки в вузе.

Организация учебного процесса в вузе предполагала, что из числа поступающих создаются однородные по довузовской подготовке группы с минимальным количеством студентов 15–20 человек. При меньшей численности групп возможно ускоренное обучение по индивидуальным планам. В последнем случае предпочтение отдавалось выпускникам техникумов с хорошей и отличной итоговой успеваемостью.

По существу, рассматриваемая подготовка бакалавров из выпускников учебных заведений среднего профессионального образования во всех вариантах индивидуализирована. Такой подход позволил преодолеть адаптационные трудности в вузе и обеспечил решение основной задачи – ускоренной подготовки специалистов с полноценным базовым высшим образованием в системе непрерывного профессионально-педагогического образования.

Разработанный учебный план реализован в учебном процессе электроэнергетического факультета Уральского государственного

профессионально-педагогического университета при подготовке по специализации 03 05 01 – Электроэнергетика (1993).

Академическая группа была скомплектована в количестве 22 человек из выпускников техникумов электротехнического профиля. Из них 19 человек через два года получили диплом бакалавра (1995). Анализ средней успеваемости данной группы позволил установить ее превышение на 8,3 % относительно успеваемости контрольной группы.

Часть студентов продолжила обучение для получения полного высшего образования. Качество их подготовки, оцененное на двух государственных экзаменах и при защите дипломных работ (1996), также превышало достигнутое в контрольной группе (на 6,7% – госэкзамены, на 8,8% – защита). Один из выпускников данной группы поступил в аспирантуру и закончил ее с защитой диссертации (1999).

В целом приведенные в данном разделе результаты опытной реализации непрерывного профессионально-педагогического образования свидетельствуют о том, что удовлетворение потребности в свободном выборе и индивидуализации подготовки педагогов профессионального обучения обеспечивается разнообразием разноуровневых преемственных образовательных программ и учебных заведений, их реализующих. Таким образом, разработанные в исследовании теоретические положения непрерывного профессионально-педагогического образования оправдывают себя и находят экспериментальное подтверждение.

Центральное место в системе непрерывного профессионально-педагогического образования занимает высшее учебное заведение. Поэтому эффективность данной системы во многом определяется успешностью функционирования и развития вуза. Актуальность такой взаимосвязи и взаимозависимости возрастает в современных изменяющихся социально-экономических и социально-педагогических условиях, что востребует определения и научного обоснования путей развития вуза как субъекта профессионально-педагогического образования, определяющего качество подготовки педагогов профессионального обучения. Изучению данной проблемы посвящен следующий раздел.

4.3. Инновационное развитие вуза как субъекта профессионально-педагогического образования

Успешность развития профессионально-педагогического образования во многом определяется эффективностью развития каждого учебного заведения данной системы. На примере Уральского государственного профессионально-педагогического университета нами проанализированы факторы развития вуза как важнейшего механизма результативности его функционирования в современных условиях.

Вуз как образовательная организация – это система, состоящая из зависимых друг от друга подсистем, находящихся во взаимодействии с внешней средой. Открытый и динамичный характер такой системы определяет необходимость изменений, детерминированных как ее подсистемами, так и внешней средой, а деятельность вуза соответственно представляет собой постоянное реагирование на данную необходимость.

Поскольку вуз является динамичной системой, готовность его к изменениям – один из признаков эффективности функционирования. Систематические организационные изменения направлены на максимальное приближение существующего состояния организации к желаемому, между которыми в настоящее время наблюдается значительный разрыв.

В психологии разработана поэтапная модель процесса организационных изменений, включающая этапы создания готовности к изменениям, перехода к ним и закрепления, которая оказывается весьма действенной в руководстве организациями.

Организационные изменения могут быть рассмотрены и под другим углом зрения. При этом стадиями процесса развития организации становятся диагноз, планирование деятельности, ее осуществление и оценка, причем каждая стадия включает в себя управленческий аспект.

Нами принято, что управление процессом изменений, направленным на общее развитие профессионально-педагогического вуза, предполагает выявление и уточнение факторов, обуславливающих его развитие и переход из существующего состояния в желаемое.

Факторы, определяющие результативность функционирования вуза как образовательной организации, традиционно классифицируются в следующие группы:

- социально-экономические;
- финансовые;
- кадровые;

- научно-исследовательские;
- материально-технические.

Данные факторы безусловно влияют на эффективность деятельности вуза, но мало зависимы от самой организации. По нашему мнению, для инициирования процесса развития университета необходимо определить факторы, которые являлись бы причиной, движущей силой такого развития, обуславливали его характер и, что достаточно важно при учете средового влияния, преимущественно определялись и управлялись самой организацией. По сути, в соответствии с организационно-педагогической моделью развития профессионально-педагогического образования, речь идет о самоорганизации вуза как принципе развития подготовки педагогов профессионального обучения.

С этой целью на основании теоретического анализа нами выделено 30 факторов, влияющих на развитие университета и качество его функционирования. Методом рангового шкалирования, экспертной оценки, а также дисперсионного и корреляционного анализа удалось классифицировать, определить степень значимости, уровень влияния факторов и структуру их взаимодействия.

По результатам исследования данные факторы объединены в 4 группы (табл. 4.4).

К первой группе принадлежат факторы, связанные с развитием организационной структуры вуза, причем касающиеся не только введения или закрытия каких-либо его подразделений, но и упорядочения взаимодействия между ними. Следующие группы включают факторы, определяющие управление университетом (группа 2), качество образовательного процесса (группа 3) и социально-психологический климат организации (группа 4).

Исследование оценки значимости факторов и их влияния на развитие вуза позволило установить, что наиболее значимыми являются факторы второй и третьей групп (управления и образовательного процесса). Причем факторы, определяющие образовательный процесс, несколько опережают факторы управления. Факторы, характеризующие организационную структуру университета и социально-психологический климат, получили меньшее количество баллов.

Дисперсионный анализ результатов свидетельствует о малом расхождении мнений экспертов, устойчивости оценок, а соответственно, об адекватности выбора. Таким образом, можно полагать, что в результате экспертизы получена некоторая идеальная модель значимого влияния различных факторов на развитие профессионально-педагогического вуза.

Таблица 4.4

Результаты оценки факторов развития университета

1-я группа – организационная структура	Ранго- вое место в груп- пе	Коли- чество корре- ляци- онных связей по все- му масси- ву	2-я группа – управление	Ран- говое место в груп- пе	Коли- чество корре- ляци- онных связей по все- му масси- ву
Признание универси- тета головной организаци- ей в отрасли профессио- нально-педагогического образования России	1	5	Наличие концепции раз- вития университета	1	3
Развитие филиалов университета в других ре- гионах	5	4	Регулярность и эффек- тивность работы ректо- рата	2	0
Выделение в структуре университета самостоя- тельных институтов	7	4	Наличие системы годо- вого планирования	6	4
Сочетание в организа- ционной структуре инсти- тутов и факультетов	8	3	Наличие у руководите- лей различных уровней планов деятельности, со- гласованных с вышестоя- щим руководителем	8	0
Определение взаимо- действия организационно- структурных подразделе- ний и осуществление их деятельности на основа- нии уставов	4	6	Письменное определе- ние ответственности пер- сонала и осуществление деятельности на этой ос- нове	7	2
Включение кафедр в структурные подразде- ления по содержательно- му признаку	6	1	Готовность руковод- ства всех уровней разви- вать деятельность уни- верситета	3	2
Наличие документов, регламентирующих взаи- модействие всех подраз- делений университета между собой	3	4	Создание иерархии управления с делегирова- нием полномочий и ответ- ственности	5	6
Необходимость опти- мизации структуры уни- верситета для его устой- чивого развития	2	4	Мотивирование и при- нятие на себя обязательств по выполнению работы руководителями различ- ных уровней	4	7

Окончание табл. 4.4

3-я группа – образовательный процесс	Ранго- вое место в груп- пе	Коли- чество корре- ляци- онных связей по все- му масси- ву	4-я группа – социально-психологический климат	Ран- говое место в груп- пе	Коли- чество корре- ляци- онных связей по все- му масси- ву
Приоритетность обра- зовательной деятельности	1	3	Творческая, открытая и благоприятная для преоб- разования атмосфера пла- нирования и управления	1	5
Соответствие государ- ственного образователь- ного стандарта интересам экономики, общества и личности	6	0	Открытый характер информации, сотрудниче- ство в межличностных от- ношениях и позитивное разрешение конфликтов	4	7
Отражение содержания образования в учебно- программной документа- ции	5	2	Понимание и принятие сотрудниками универси- тета управленческих ре- шений руководства	5	5
Наличие рейтинговой системы как системы управления учебной и педагогической деятель- ностью	5	2	Внедрение экспери- ментальной системы оп- латы труда, определяющее стабилизацию социально- психологического климата	6	7
Высокая профессио- нальная компетентность преподавателей	5	2	Наличие отработанной системы поощрений и взысканий	2	5
Наличие мотивации и общеобразовательной подготовленности студен- тов к обучению в вузе	4	3	Организация системы психологического сопро- вождения образовательно- го процесса, обеспечи- вающей благоприятный климат	3	6
Эффективное научное обеспечение образова- тельного процесса	3	4			
Определение политики качества образования как устойчивая тенденция развития университета	2	3			

Среди группы факторов образовательного процесса со значительным отрывом лидируют приоритетность образовательной деятельности и определение политики **качества образования** как устойчивой тенденции развития университета (см. табл. 4.4). На следующих позициях находятся эффективное научное обеспечение образовательного процесса и подготовленность студентов по мотивационному и операциональному компонентам. Три фактора этой группы, характеризующие компетентность преподавателей, качество учебно-программной документации и наличие системы контроля педагогической и учебной деятельности, получили одинаковое количество баллов, что свидетельствует не только о высоком влиянии этих параметров, но и о значительной традиционной зависимости развития образования именно от них. На последнем месте в данной группе, но с высокой степенью выраженности оказался фактор соответствия государственного стандарта интересам экономики, общества и личности.

Среди параметров, определяющих эффективность управления, наиболее выраженными, по мнению всех экспертов, являются наличие концепции развития, эффективность работы управленческой команды и готовность руководства всех уровней развивать деятельность университета. Далее по уровню влияния называются факторы, характеризующие организационную структуру управления и принятие на себя руководителями различных уровней обязательств и ответственности. Следующими в данной группе являются факторы конкретного закрепления ответственности и планов деятельности, непосредственно регулирующих и регламентирующих ее.

Менее значительное влияние оказывают на развитие вуза параметры организационной структуры университета. Вместе с тем как наиболее значимые среди них определены признание университета головной организацией в отрасли и необходимость оптимизации его структуры. Следующими по степени значимости оказались факторы, определяющие эффективность взаимодействия подразделений и развития их отношений на основе регламентирующих документов. Наименее значимы в данной группе факторы, характеризующие выделение в университете самостоятельных подразделений – институтов и их сочетание в организационной форме с факультетами.

Наиболее значимыми среди показателей социально-психологического климата названы творческая, открытая, благоприятная атмосфера

сфера и отработанная система поощрений и взысканий. Далее указывается система психологического сопровождения, обеспечивающая благоприятный психологический климат и сотрудничество в межличностных отношениях.

Корреляционный анализ взаимосвязи выделенных параметров по всему массиву позволяет говорить о их значительной самостоятельности. Значимые корреляционные связи на уровне 0,01 характеризуют факторы первой и четвертой групп (организационная структура и социально-психологический климат соответственно) (рис. 4.3).

В *первой группе* показателей организационной структуры университета значимые коэффициенты корреляции связывают все факторы, за исключением двух: фактора сочетания в организационной структуре институтов и факультетов, который взаимодействует с фактором второй группы (управление) – мотивирования и принятия на себя обязательств по эффективному выполнению своей работы руководителями различных уровней, а также фактора распределения кафедр по содержательному признаку, который также связан с фактором второй группы (управление) – определения и закрепления ответственности персонала. Оба не включенные во взаимосвязанную структуру фактора имеют низкий уровень выраженности и находятся в ранговой шкале значимости на восьмом и шестом местах соответственно. Наибольшее количество значимых связей, как и уровень выраженности, подтверждают приоритет фактора признания университета головной организацией в отрасли.

Вторая группа – это факторы управления, менее взаимосвязанные между собой. Значимые корреляционные связи объединяют следующие показатели: наличие концепции развития, системы планирования, которая в свою очередь связана с созданием иерархии управления и мотивированным принятием и выполнением обязательств руководителями различных уровней. Данные факторы взаимодействуют также с факторами третьей и четвертой групп и по количеству корреляционных связей (7) являются наиболее показательными. К совершенно несвязанным факторам данной группы относятся эффективность работы ректората, наличие планов деятельности, согласованных с вышестоящим начальством, и письменное определение ответственности персонала. Причем два последних фактора имеют последние рейтинговые места в данной группе, что свидетельствует о низкой значимости влияния в модели развития.

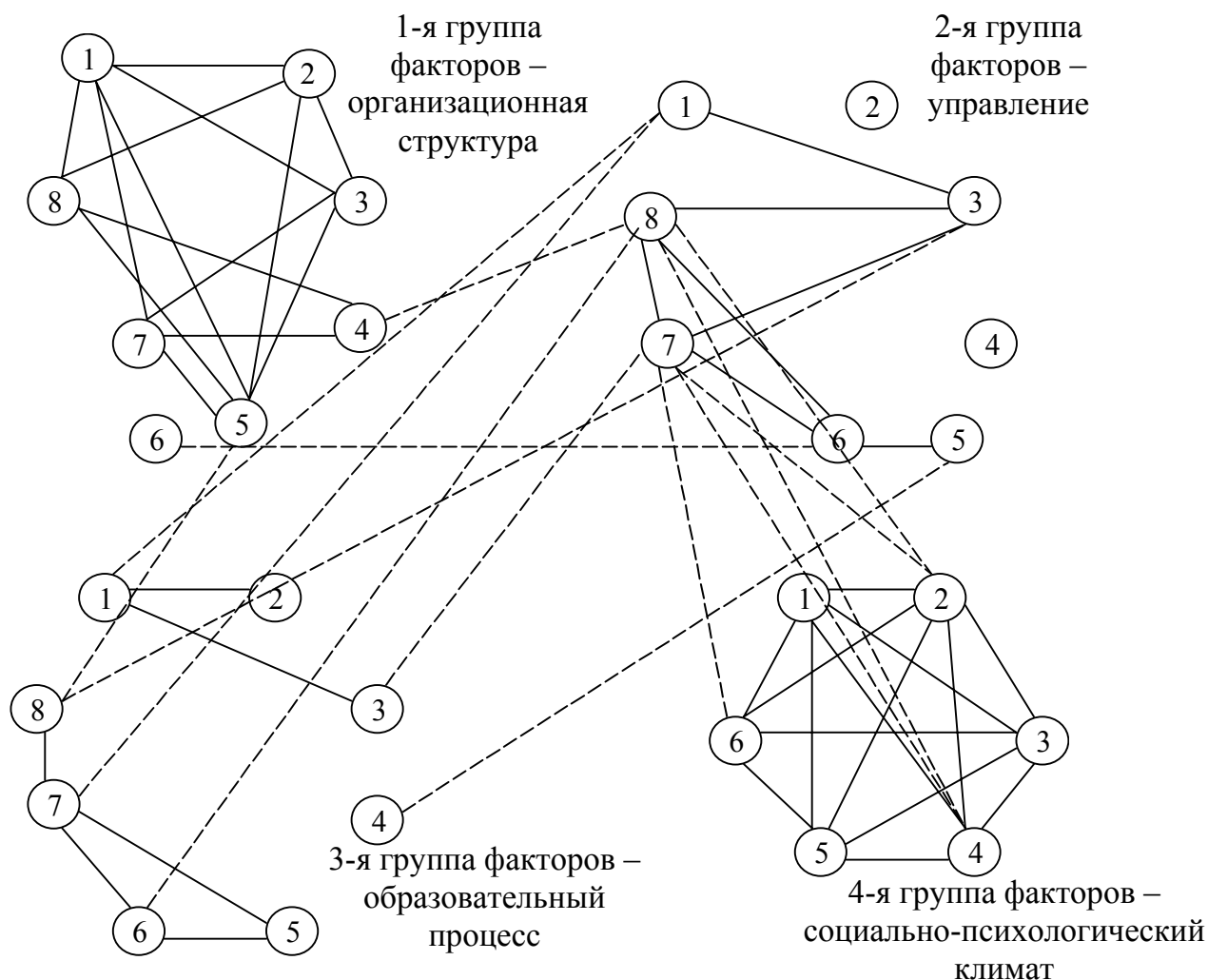


Рис. 4.3. Взаимосвязи факторов инновационного развития вуза:

1.1 – признание университета головной организацией; 1.2 – развитие филиалов университета в других регионах; 1.3 – выделение в структуре университета самостоятельных подразделений; 1.4 – сочетание в организационной структуре университета институтов и факультетов; 1.5 – определение взаимодействия подразделений и осуществление их деятельности на основании уставов; 1.6 – включение кафедр в структурные подразделения по содержательному признаку; 1.7 – наличие документов, регламентирующих взаимодействие всех подразделений университета между собой; 1.8 – необходимость оптимизации структуры университета; 2.1 – наличие в университете концепции развития; 2.2 – регулярность и эффективность работы ректората; 2.3 – наличие системы годового планирования; 2.4 – наличие у руководителей планов деятельности, согласованных с вышестоящим руководителем; 2.5 – письменное определение ответственности персонала; 2.6 – готовность руководства всех уровней развивать деятельность университета; 2.7 – создание иерархии управления с делегированием полномочий и ответственности; 2.8 – мотивирование и принятие на себя обязательств по выполнению работы руководителями различных уровней; 3.1 – приоритетность образовательной деятельности; 3.2 – соответствие государственного образовательного стандарта интересам экономики, общества и личности; 3.3 – отражение содержания образования в учебно-программной документации; 3.4 – наличие рейтинговой системы; 3.5 – высокая профессиональная компетентность преподавателей; 3.6 – наличие мотивации и общеобразовательной подготовленности студентов; 3.7 – эффективное научное обеспечение образовательного процесса; 3.8 – определение приоритетности политики качества образования; 4.1 – открытая и благоприятная атмосфера планирования и управления; 4.2 – открытый характер информации; 4.3 – понимание и принятие сотрудниками университета управленческих решений руководства; 4.4 – внедрение экспериментальной системы оплаты труда; 4.5 – наличие отработанной системы поощрений и взысканий; 4.6 – организация системы психологического сопровождения образовательного процесса

Факторы *третьей группы*, характеризующие образовательный процесс, также как и факторы группы управления, достаточно результативны. Объединенными цепочкой связей со значимыми, но небольшими коэффициентами корреляции (0,36–0,55) являются параметры компетентности преподавателей, подготовленности студентов, эффективного научного обеспечения и определения политики качества образования как устойчивой тенденции развития. Еще одну цепочку составляют факторы приоритетности образовательной деятельности; соответствия стандарта интересам общества, экономики и личности и адекватности учебно-педагогической деятельности содержанию образования. Обособленным в этой группе оказался фактор наличия рейтинговой системы.

Факторы *четвертой группы*, формирующие социально-психологический климат, представляют собой выраженную корреляционную плеяду, где каждый показатель имеет значимые связи ($P_{0,01} = 0,67–0,90$) со всеми остальными. Количество корреляционных связей этих показателей (5–7) подтверждает их взаимозависимость. Внешнее взаимодействие факторов связано с показателями управления, характеризующими его иерархию и работу руководителей.

Таким образом, исследование факторов, детерминирующих процесс развития профессионально-педагогического университета как организации и определяющих характер этого процесса, позволило выявить основные группы факторов и уровень их значимого влияния:

- образовательный процесс – 1-е ранговое место;
- управление – 2-е;
- организационная структура – 3-е;
- социально-психологический климат – 4-е.

При этом действие факторов управления тесно связано с показателями образовательного процесса и социально-психологического климата. Факторы, влияющие на структуру организации, достаточно независимы от других групп, что является своего рода резервом развития вуза в современных условиях.

Определение факторов развития вуза позволяет изменять отношения его подсистем, управлять средовым взаимодействием, а также использовать адекватные механизмы организационных изменений.

Полученные сведения о влияющих на функционирование и развитие вуза факторах возможно использовать для планирования его развития. Поэтому они учтены при разработке общей модели развития университета в новых условиях деятельности. В данном отношении для *внешней сферы* он представляется как высшее учебное заведение, привлекательность обучения в котором обусловлена прежде всего созданием необходимых предпосылок для удовлетворения потребности личности в получении профессионального, а именно профессионально-педагогического, образования.

Это достигается ориентацией образовательных программ на широкий спектр образовательных потребностей и их доступностью для освоения любым человеком в подходящей для него форме. Специальности и специализации, по которым ведется подготовка, должны соответствовать конъюнктуре рынка труда и востребоваться производством. Необходимо, чтобы человек в процессе обучения в вузе приобрел хорошо систематизированные знания и профессиональные умения на их основе, что обеспечивает высокое качество подготовки специалистов. Полученные в университете знания и умения должны представлять собой готовый продукт с пригодными для потребления параметрами и гарантиями. Они предоставляются высококвалифицированными преподавателями с использованием современных образовательных технологий и могут эффективно использоваться сразу, а не только в перспективе.

Во *внутренней сфере* университета качество профессорско-преподавательской среды включает, прежде всего, личный опыт профессиональной деятельности в предметной области и наличие соответствующих умений по его использованию. Сюда же относятся умения отобрать и хорошо структурировать материал для освоения студентами, минимизировать потребляемые образовательные ресурсы при условии соблюдения ГОСов, разрабатывать и лично реализовывать высокотехнологические образовательные процессы, в том числе с использованием компьютеров.

В содержании образовательной деятельности университета первостепенное значение имеет профессионально-педагогическое образование по актуальным предметным отраслям. Обучающиеся по профессионально-педагогическим специализациям студенты имеют воз-

возможность получить второе высшее или дополнительное профессиональное образование. При этом потребности расширения профессионального потенциала выпускников реализуются и на основе подготовки, осуществляемой в университете по другим специальностям.

Разработаны согласованные образовательные программы, позволяющие человеку не только получить базовое высшее образование (бакалавр, специалист), но и выбрать вариант его продолжения по нескольким схемам: бакалавр – магистр, бакалавр – магистр – соискатель ученой степени кандидата наук, специалист – аспирант, специалист – магистр, специалист – магистр – соискатель ученой степени.

Особое место занимают варианты образовательных программ с сокращенными сроками обучения, разработанные для лиц со средним профессиональным образованием – как профессионально-педагогическим, так и отраслевым. Создана система комплектного и распределенного во времени дополнительного профессионального образования разных форм.

В структуру университета включен профессионально-педагогический колледж на базе полного и неполного общего образования, выпускники которого могут выбрать продолжение обучения в университете по соответствующим специальностям и специализациям с сокращением сроков обучения. Также открыт ряд филиалов и представительств в других городах.

Разработанное учебно-программное и методическое обеспечение основного и дополнительного высшего и среднего профессионального образования позволяет осуществлять обучение по разным формам: традиционным – очной и заочной, дистанционным – заочной и экстернатной, а также смешанной.

Организация образовательного процесса ориентирована на обеспечение соответствия получаемого в университете образования общественным потребностям и установленным ГОСам. Созданию благоприятных условий для этого способствует функционирующее на базе университета Учебно-методическое объединение. Его важной функцией на современном этапе развития профессионально-педагогического образования становится организация системы опережающего научно-методического обеспечения, апробация его различных моделей и концепций и представление учреждениям, ведущим подготовку пе-

дагогов профессионального обучения, надежных и проверенных ориентиров совершенствования их практической деятельности. Поэтому университет как головной вуз Учебно-методического объединения непосредственно участвует в его деятельности, в том числе по выявлению общественной потребности в профессионально-педагогическом образовании, а также по разработке и реализации ГОСов.

Вместе с этим создаются условия для обеспечения широких возможностей получения образования различными категориями граждан на основе компенсации затрат. Данные условия ориентированы на ведение внебюджетного образовательного процесса, протекающего одновременно и совместно с обучением на госбюджетной основе. Используются два варианта распределения внебюджетных студентов: организация отдельных академических групп или создание смешанных. В обоих случаях гарантируется одинаковое качество подготовки.

Кроме того, деятельность университета направлена на долговременное договорное обслуживание перманентных образовательных потребностей человека. Для создания необходимых условий разработаны образовательные программы и необходимое учебно-методическое обеспечение, охватывающее широкий спектр уровней обучения по вертикали от 10–11 классов профилированной общеобразовательной школы до магистратуры и аспирантуры и дополнительного обучения на каждом уровне.

Общим при реализации отмеченных и других направлений деятельности является обеспечение управления образовательным процессом на основании целесообразного распределения ресурсов и ответственности между структурными подразделениями.

Структурные подразделения университета, представляющего собой единое образовательное учреждение и действующего согласно своему Уставу, относятся к следующим типам:

- подразделения, ведущие образовательную деятельность на госбюджетной и компенсационной основе, в том числе в других городах, при значительной финансово-хозяйственной самостоятельности, регулируемой специальными положениями;
- подразделения, обслуживающие образовательную деятельность на основе частичного или полного самообеспечения;

- подразделения, организующие образовательную деятельность университета.

К подразделениям *первого типа* относятся факультеты, институты и образовательные центры.

Факультеты и институты имеют полную вузовскую структуру, в которую включены: студенческий контингент, входящий как часть в студенческий контингент университета; кафедры, осуществляющие образовательный процесс по общеуниверситетским, общеинститутским (общепрофессиональным) и специальным дисциплинам; отделения (могут отсутствовать), в рамках которых организуется учебный процесс по одной или нескольким специальностям (специализациям); администрация, организующая деятельность института и факультета и отвечающая за нее. Особыми подразделениями являются филиалы университета в других городах, имеющие свои уставы и лицензии.

Подразделения *второго типа* своей основной деятельностью обеспечивают образовательный процесс на факультетах и в институтах – это библиотека, издательство и др.

К подразделениям *третьего типа* относятся ректорат и находящиеся под его управлением общеуниверситетские отделы.

Административное управление в университете реализуется по трехуровневой системе: ректорат (с отделами) – институты и факультеты – кафедры. Общее административное управление осуществляет ректорат, функции которого ориентированы на координацию и стандартизацию учебной, научной и воспитательной деятельности, на использование преимуществ функционирования при университете Учебно-методического объединения и обеспечение экономической, административной и хозяйственной основы всех видов деятельности. При этом наряду с обычными вузовскими управляющими структурами в университете функционирует созданный при ректорате административный совет, решающий общие экономические и маркетинговые вопросы. Его деятельность регламентируется положением, принятым ученым советом университета.

Кроме того, ректорат является непосредственным держателем ресурсов образовательного процесса по гуманитарному и социально-экономическому циклам всех реализуемых в университете государственных стандартов, по циклам естественнонаучных и математических

дисциплин, а также по психолого-педагогическим дисциплинам профессионально-педагогических специализаций. Дисциплины этих циклов как относящиеся к общеуниверситетским контролируются через реализующие их кафедры.

Анализ реальной ситуации развития университета и качества образовательного процесса, характеризующих реализованную в нем инновационную деятельность, проведен с помощью экспертной оценки, позволившей установить результаты влияния факторов, выделенных ранее. Первое место по ранговой шкале принадлежит качеству образовательного процесса, второе – управлению и организационной структуре, имеющим одинаковую выраженность, третье, со значительным отставанием, – социально-психологическому климату.

Следует отметить, что средние значения факторов находятся в пределах 2–3 баллов и не поднимаются выше показателя 3,41. К тому же дисперсия средних значений достаточно высока, особенно у показателей факторов, занимающих первые позиции.

Итак, наибольшее влияние на реальную ситуацию оказывают параметры качества образовательного процесса; уровень их влияния оценивается следующим порядком.

К наиболее детерминирующим развитие относятся факторы компетентности и профессионализма преподавателей и качества учебно-программной документации, далее, с небольшим отрывом, – адекватности образовательного стандарта и приоритетности образовательной деятельности; менее влияют на ситуацию, по мнению экспертов, такие факторы, как подготовленность студентов, определение политики качества как устойчивой тенденции, эффективное научное обеспечение образовательного процесса.

На втором месте по результатам оценки влияния оказались группы факторов управления и, с незначительной разницей, – организационные факторы. Среди факторов управления как наиболее значимые названы наличие концепции развития, регулярность и эффективность работы ректората, наличие действенной системы годового планирования и планов деятельности у руководителей различных уровней, а также готовность руководства всех уровней развивать деятельность университета. Менее влияющими на ситуацию факторами являются

принятие на себя обязательств руководителями различных уровней и письменное определение ответственности персонала.

В группе организационных факторов лидирующие позиции занимают признание университета головной организацией в отрасли и оптимизация структуры, что, как и в предыдущей группе, полностью соответствует значимости этих факторов в идеальной модели. Менее существенное влияние оказывают разделение кафедр по содержательному признаку, определение взаимодействия организационно-структурных подразделений, а также развитие филиалов и выделение институтов. Самым незначительным влиянием обладают факторы наличия документов, регламентирующих взаимодействие подразделений и их сочетание в структуре институтов и факультетов. Все выявленные положения соответствуют составленной ранее идеальной модели значимого влияния различных факторов на развитие вуза.

По полученным сведениям, наименьшее влияние на развитие университета оказывают показатели социально-психологического климата. Причем как самые значимые из них называются творческая и благоприятная для преобразований атмосфера и открытый характер информации, а также сотрудничество в межличностных отношениях, хотя разница в выраженности этих факторов незначительна (в интервале 2,56–2,38). Далее по значимости располагаются наличие системы поощрений и взысканий, организация системы психологического сопровождения; самое низкое влияние определено за внедрением экспериментальной системы оплаты труда и принятием сотрудниками управленческих решений.

Сравнение ранговых мест факторов и их групп при оценке реального влияния на развитие университета позволяет сделать вывод о незначительном расхождении с оценкой значимости факторов в идеальной модели. А вот абсолютные величины оценки показателей свидетельствуют об их значительно меньшем влиянии на реальную ситуацию, нежели присвоенное им экспертами в идеальной модели; расхождение составляет 22–31 %.

Наличие устойчивых и значимых корреляционных связей по всему массиву, а также между факторами внутри групп свидетельствует о согласованности взаимодействия и взаимовлияния факторов и их влияния на развитие и качество образовательного процесса. Исклю-

чение составляют лишь три организационных фактора – развитие филиалов в других регионах, выделение в структуре университета самостоятельных подразделений (институтов) и перемещение кафедр по структурным подразделениям. Эти факторы не имеют корреляционных связей с показателями четвертой группы, что может рассматриваться как негативное влияние перечисленных факторов на благоприятность социально-психологического климата.

Корректность определения факторов инновационного развития университета и оценки их влияния подтверждается также формальными показателями его деятельности. Так, по отношению к состоянию на 1998 г. как результат спланированного воздействия данных факторов в 2000 г. отмечено возрастание объема (измеренного в условных единицах) научных исследований на 55 %, платных образовательных услуг – на 164, доли профессорско-преподавательского состава с учеными степенями – на 5, средней по университету заработной платы – на 200 %.

Данные обстоятельства свидетельствуют о том, что проведенные исследования на примере профессионально-педагогического вуза подтверждают правомерность применения принципа самоорганизации образовательной деятельности учебного заведения при реализации стратегии развития профессионально-педагогического образования.

В целом опытно-поисковая реализация элементов организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования позволила получить следующие результаты:

1. Разработана и развивается многоуровневая рейтинговая мониторинговая система для диагностирования качества профессионально-педагогического образования, а также контроля и оценки деятельности субъектов образовательного процесса (студента, преподавателя, кафедры, факультета и т. п.). Это позволило сделать первые шаги в направлении создания условий для реализации системы управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения.

2. Разработаны теоретические положения и научно-методическое обеспечение непрерывного профессионально-педагогического образования, которые оправдывают себя и находят экспериментальное подтверждение в организации преемственного обучения в системе

«учебное заведение среднего профессионального образования – профессионально-педагогический вуз». Полученные результаты свидетельствуют о том, что свободный выбор и индивидуализация подготовки педагогов профессионального обучения в зависимости от стадии, на которой они находятся в своем профессиональном развитии, обеспечивается разнообразием типов преемственных образовательных программ и учебных заведений, их реализующих.

3. Получена некоторая идеальная (прогностическая) модель значимого влияния различных факторов на инновационное развитие вуза как субъекта профессионально-педагогического образования. Установлено, что по значимости влияния основные группы факторов распределены в следующем порядке:

- факторы, характеризующие качество образовательного процесса, – 1-е ранговое место;
- управление университетом – 2-е;
- развитие организационной структуры вуза – 3-е;
- социально-психологический климат – 4-е.

Причем действие факторов управления тесно связано с показателями образовательного процесса и социально-психологического климата. Факторы, определяющие структуру организации, достаточно независимы от других групп, что является определенным резервом развития вуза в современных условиях.

С учетом полученных результатов разработана и реализована общая модель деятельности вуза в новых социально-экономических условиях. Показано, что влияние групп факторов – уже в реальной ситуации инновационного развития образовательного процесса – представляет собой следующую ранговую шкалу (по убыванию значимости) – качество образовательного процесса (1-е место), управление и организационная структура (2–3-е места) и социально-психологический климат (4-е место).

Наличие устойчивых и значимых корреляционных связей по всему массиву, а также между факторами внутри групп свидетельствует о согласованности влияния факторов на развитие и качество образовательного процесса.

Таким образом, на примере вуза подтверждена правомерность применения принципа самоорганизации образовательной деятельности учебного заведения при реализации стратегии развития профессионально-педагогического образования.

Заключение

Изучение накопленного научного знания о профессионально-педагогическом образовании позволило выделить ряд противоречий, препятствующих его развитию как в теоретическом, так и в практическом планах. Они обусловлены различными пониманиями целей и задач профессионально-педагогического образования, подходами к их решению и обобщены в ключевом социально-педагогическом противоречии между изменяющимися целями и потребностями личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования, с одной стороны, и возможностями системы профессионально-педагогического образования обеспечить реализацию данных целей и потребностей в современных социально-экономических условиях – с другой.

Отмеченное противоречие и связанные с ним проблемы имеют место из-за неполного отражения педагогикой самой сущности профессионально-педагогического образования, обуславливающей логику и технологию процесса подготовки специалистов. Имеющееся множество толкований и определений профессионально-педагогического образования основано преимущественно на эмпирических обобщениях, не систематизировано и не достаточно обеспечивает эффективное решение проблем его развития.

Между тем описание сущности образования должно включать идеи, принципы, содержание, методы и технологии одновременно касающиеся организации и управления системой профессионально-педагогического образования и ее педагогического обеспечения. По сути, речь идет об организационно-педагогических основах развития профессионально-педагогического образования как совокупности взаимосвязанных между собой структурно-управленческих и содержательно-технологических идей, принципов и условий, обеспечивающих достижение образовательных целей и реализацию потребностей личности и общества в повышении эффективности и качества профессионально-педагогического образования в изменяющихся социально-экономических условиях.

Нами выдвинуто предположение о том, что решение проблем и противоречий профессионально-педагогического образования лежит в плоскости создания его целостных и концептуальных организационно-педагогических основ, в рамках которых оно может быть объяснено и спроектировано.

Теоретико-методологический анализ подходов к исследуемой проблеме показал, что наиболее плодотворным направлением разработки организационно-педагогических основ развития профессионально-педагогического образования является исследование в контексте гуманистической образовательной парадигмы. В соответствии с этим определены подходы для изучения поставленной проблемы: системный, личностно-деятельный, интегративно-целостный, управленческо-технологический, кибернетический, квалиметрический и ситуационный.

С учетом данных подходов и имеющихся результатов исследований по проблемам профессионально-педагогического образования разработаны организационно-педагогические основы подготовки педагогов профессионального обучения, представленные в форме целостной концептуальной модели.

Основными педагогическими концептуальными положениями модели, на которых базируется функционирование и развитие профессионально-педагогического образования, стали идеи гуманизации, демократизации и непрерывности образования, раскрываемые и реализуемые следующими принципами: гуманитаризации, фундаментализации, деятельностной направленности; самоорганизации образовательной деятельности и общественно-государственного управления; соответствия содержания этапов непрерывного профессионально-педагогического образования основным стадиям профессионального становления личности педагога профессионального обучения, преемственности образовательных программ, разнообразия образовательных структур, развития опережающего профессионального образования. Кроме того, в модели раскрыты организационные и педагогиче-

ские условия, необходимые для реализации данных принципов в практике профессионально-педагогического образования.

В соответствии с целями и задачами работы осуществлено детальное изучение части компонентов модели. Так, исследованы теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования и разработано его научно-методическое обеспечение. Оно включает описание системы подготовки педагогов профессионального обучения в условиях непрерывности, обеспечивающей удовлетворение образовательных потребностей человека на протяжении всей жизни. При разработке данной системы в качестве методологических основ приняты: представление о центральном месте обучаемого в педагогическом процессе; интеграционный подход как динамическое и направленное к целостности движение системы; положение психологии о периодизации профессионального становления педагога.

Также в теоретическом и научно-методическом аспектах изучена проблема управления качеством профессионально-педагогического образования на уровне вуза. Разработанные научные основы управления качеством подготовки педагогов профессионального обучения предполагают интегративное применение принципов и положений системного и квалитологического подходов, основных идей теории социального управления, а также принципов, отражающих образовательную направленность данной системы. К ним относятся:

- принципы системного подхода (принцип целостности; структурности; взаимозависимости системы и среды; иерархической организации управления качеством образования; преемственности);

- принципы теории социального управления (принцип осознанной целенаправленности и целесообразности; единства процессов связи и управления; оптимальности, надежности и гибкости; одновременного управления функционированием и развитием систем. При этом система управления качеством образования на любом ее уровне обеспечивает реализацию полного цикла функций управленческой

деятельности: проектно-целевой, организационно-реализационной и контрольно-оценочной);

- принципы квалитологии (принцип отражения качества процесса в качестве результата на выходе этого процесса; единства качества и количества);

- образовательно ориентированные принципы (принцип гуманистичности; опережения; учета государственных, региональных, отраслевых и личностных потребностей в качестве образования; единства управления и самоуправления).

Нами разработана пятиуровневая модель системы управления качеством профессионально-педагогического образования в вузе с выделением функций управления на отдельных уровнях и между ними, определены и описаны технологии и методы управления качеством профессионально-педагогического образования: мониторинг, экспертиза, рейтинговая система, маркетинг, тестирование, а также другие педагогические формы и методы контроля и оценки знаний и умений обучаемых.

Выделив профессионально-педагогический вуз как субъект профессионально-педагогического образования, мы установили основные факторы, влияющие на процесс его инновационного развития и на характер этого процесса. Они объединены в четыре группы и определяют организационную структуру вуза, управление им, качество образовательного процесса и социально-психологический климат. Оценка их реального влияния на развитие учебного заведения показала, что на первом месте стоит группа факторов, влияющих на качество образовательного процесса.

Описанная в работе опытно-поисковая апробация элементов модели организационно-педагогических основ профессионально-педагогического образования подтверждает разработанные в исследовании теоретические положения.

Следовательно, закономерен общий вывод: разработанные организационно-педагогические основы профессионально-педагогического образования отвечают интересам личности, экономики, государст-

ва и общества, могут служить базой для его развития в современных условиях и определять направленность фундаментальных и прикладных исследований по проблемам данного вида образования.

Таким образом, данная работа является попыткой внести определенный вклад в формирование теории профессионально-педагогического образования, отсутствие которой затрудняет использование результатов педагогических исследований в практике развития профессионального и профессионально-педагогического образования.

Вместе с тем результаты проведенного исследования не исчерпывают всех аспектов рассматриваемой проблемы и не претендуют на полноту изучения и освещения всех сторон профессионально-педагогического образования. В рамках одной монографии, которая является первым опытом обобщения основ профессионально-педагогического образования, трудно полностью рассмотреть и решить столь разностороннюю проблему. Сделав акцент на теоретической части проблемы, разработав целостную концептуальную модель данных основ и реализовав ряд ее положений на практике, мы видим и наиболее важные направления дальнейших исследований, которые уже предпринимаются или должны быть предприняты учеными и специалистами, работающими в сфере профессионального и профессионально-педагогического образования. Это, например, исследование научных основ отбора содержания и разработки государственных образовательных стандартов профессионально-педагогического образования, прогнозирование потребности в педагогах профессионального обучения в сфере начального и среднего профессионального образования, разработка учебно-методического обеспечения новых специализаций профессионально-педагогического образования и др. Надеемся, что данная книга будет способствовать решению многих из данных проблем.

Литература

1. *Аветисов А. А.* О системологическом подходе в теории оценки и управления качеством образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Национальная система оценки качества образования в России: Материалы 5-го симпозиума. – М.: Изд-во Исслед. центра, 1996. – С. 52–55.
2. *Аветисов А. А.* Образовательные стандарты как основа объективного мониторинга качества в системе непрерывного образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования в России: Материалы 6-го симпозиума. – М.: Изд-во Исслед. центра, 1997. – С. 75–79.
3. *Азгальдов Г. Г.* Теория и практика оценки качества товаров (основы квалиметрии). – М.: Экономика, 1982. – 256 с.
4. Актуальные проблемы совершенствования подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. /Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1991. – 196 с.
5. *Алексинский М. А.* О педобразовании // За пед. кадры. – 1931. – № 6. – С. 16–26.
6. *Ананьев Б. Г.* Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество: Сб., – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1969. – Вып. 2. – 200 с.
7. *Аникст О.* Рост и кризис профобразования // Вестн. проф.-техн. образования. – 1922. – № 1–3. – С. 3, 4.
8. *Анкудинов И. Ф.* За педагогизацию инженерно-технических кадров. Принцип и программы по педагогизации вузов и техникумов. – М.: Изд-во НКТП, 1932. – 31 с.
9. *Ансофф И.* Стратегическое управление: Сокр. пер. с англ. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
10. *Антропов В. А.* Организация управления подготовкой кадров промышленности. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. техн. ун-та, 1995. – 308 с.
11. *Артюх С. Ф. и др.* Основные концептуальные положения инженерно-педагогического образования // Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования /С. Ф. Артюх, В. С. Безрукова, Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев; Науч. ред. Е. В. Ткаченко; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 6–11.

12. *Архангельский Н. Е., Михеев В. И.* Теоретические основы научной организации педагогических исследований. – М.: Знание, 1976. – 27 с.
13. *Архангельский С. И.* Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высш. шк., 1976. – 200 с.
14. *Афанасьев В. Г.* Общество: системность, познание и управление. – М.: Изд-во полит. лит., 1981. – С. 80.
15. *Афанасьев В. Г.* Программно-целевое планирование и управление. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
16. *Афанасьев В. Г.* Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
17. *Ахлибинский Б. В., Храленко Н. И.* Теория качества в науке и практике: методологический анализ. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1989. – 200 с.
18. *Бабанский Ю. К.* Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
19. *Бабанский Ю. К.* Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
20. *Барбашов Н. И.* О подготовке педкадров в САСШ // За пед. кадры. – 1931. – № 2. – С. 57–60; № 3. – С. 44–47.
21. *Барулина В.С., Цейтлин Д.А.* О некоторых направлениях преемственности школы и вуза в развитии общественно-политической активности учащейся молодежи // Науч. тр. Свердл. гос. пед. ин-та. – Свердловск: Изд-во Свердл. гос. пед. ин-та, 1974. – С. 38–50.
22. *Батицкий В. А.* Прогностическое обоснование профессиональной подготовки будущих рабочих в условиях ускорения научно-технического прогресса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / АПН СССР; НИИ общ. педагогики. – М., 1988. – 18 с.
23. *Батышев С. Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса в СПТУ // Сов. педагогика. – 1986. – № 6. – С. 85–90.
24. *Батышев С. Я.* О всеобщем профессиональном образовании // Сов. педагогика. – 1991. – № 6. – С. 66–70.
25. *Батышев С. Я.* Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 350 с.
26. *Батышев С. Я.* Перспективы профессионально-технического образования // Вопр. психологии. – 1987. – № 3. – С. 108–115.
27. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.

28. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих на производстве: [Об отраслевом принципе развития профтехобразования] // Сов. педагогика. – 1988. – № 4. – С. 65–69.

29. *Батышев С. Я.* Подготовка рабочих-профессионалов / Рос. акад. образования; Ассоц. «Проф. образование». – М., 1995. – 246 с.

30. *Батышев С. Я.* По-новому готовить рабочие кадры: [Вопр. перестройки педагогики и психологии профтехобразования] // Сов. педагогика. – 1989. – № 2. – С. 91–97.

31. *Батышев С. Я.* Профессия – на всю жизнь?: К вопросу перестройки системы профтехобразования // Нар. образование. – 1990. – № 1. – С. 33–40.

32. *Батышев С. Я.* Реформа профессиональной школы: Опыт, поиск, задачи, пути реализации. – М.: Высш. шк., 1987. – 340 с.

33. *Батышев С. Я., Соколов А. Г., Рабицкий А. И.* Управление профессиональной подготовкой и повышением квалификации рабочих. – М.: Изд-во Акад. проф. образования, 1995. – 208 с.

34. *Бездухов В. П.* Формирование гуманистической направленности студента – будущего учителя как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Рос. акад. образования; Ин-т образования взрослых. – СПб., 1995. – 28 с.

35. *Безрукова В. С.* Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – Екатеринбург: ПО «Север», 1994. – 152 с.

36. *Безрукова В. С.* Педагогика: Учеб. для инж.-пед. спец. / Обл. ин-т развития регион. образования. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1993. – 320 с.

37. *Белкин А. С., Вербницкая Н. О.* «Витагенное» образование как научно-педагогическая категория // Образование и наука: Изв. УрО РАО. – 2001. – № 3 (9). – С. 18–28.

38. *Белозерцев Е. П.* Высшая педагогическая школа в системе непрерывного образования учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1990. – С. 19–21.

39. *Беляева А. П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 205 с.

40. *Беляева А. П.* Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб., 1997. – 227 с.

41. *Беляева А. П.* Интеграционные процессы в науке и развитие педагогики профессионально-технического образования / Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – 58 с.

42. *Беляева А. П.* Перспективы развития профессиональной школы // Педагогика. – 1994. – № 4. – С. 26–29.

43. *Бердникова З. А.* Педагогические условия подготовки будущих руководителей профессиональных училищ к управлению качеством начального профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1999. – 27 с.

44. *Берке К.* Измерения: Понятия, теории, проблемы. – М.: Прогресс, 1987. – 320 с.

45. *Берулава М. Н.* Гуманизация образования: Проблемы и перспективы / Междунар. акад. гуманизации образования. – Бийск: Науч.-издат. центр БИГПИ, 1995. – 31 с.

46. *Берулава М. Н.* Проблемы дидактической интеграции естественных и профессионально-технических дисциплин в профтехучилищах // Новые исслед. в пед. науках. – 1988. – № 1. – С. 52–54.

47. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

48. *Беспалько В. П., Татур Ю. Г.* Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М.: Высш. шк., 1989. – 144 с.

49. *Бирюков Б. В., Геллер Е. Ф.* Кибернетика в гуманитарных науках. – М.: Наука, 1973. – 381 с.

50. *Битинас Б. П.* Методологические проблемы выявления научной информации в педагогическом исследовании: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1971.

51. *Битинас Б. П.* Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. – Вильнюс: Изд-во НИИ школ М-ва просвещения Лит. ССР, 1971. – 347 с.

52. *Благодатский Б.* Школа, что выше института: [О подгот. мастеров произв. обучения для ПТУ: Из опыта Львов. ин-та усоверш. учителей] // Нар. образование. – 1991. – № 9. – С. 41–43.

53. *Блауберг И. В., Юдин Б. Г.* Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

54. *Бобков Н. Е.* Дидактические основы контроля профессиональных знаний учащихся: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / АПН СССР; НИИ труд. обучения и проф. ориентации. – М., 1989. – 36 с.

55. *Бойделл Т.* Как улучшить управление организацией. – М.: Инфра-М; Премьер, 1995. – 204 с.

56. *Большакова З. М.* Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2000. – 353 с.

57. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
58. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. энцикл.; СПб.: Норинт, 1998. – 1456 с.
59. *Бочаров М. К.* Наука управления: новый подход. – М.: Знание, 1990. – 62 с.
60. *Бреннан Дж. и др.* Сравнение качества высшего образования в Европе // Высш. образование в Европе. – 1993. – Т. 18, № 2. – С. 156–177.
61. *Булынский Н. Н.* Теория и практика управления качеством образования в профессиональных училищах: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1997. – 271 с.
62. *Вазина К. Я.* Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 1998. – 39 с.
63. *Васильев К. И.* Очерки по истории высшего педагогического образования в РСФСР (1918–1932). – Воронеж: Центр. чернозем. кн. изд-во, 1966. – 294 с.
64. *Васильев Ю. В.* Педагогическое управление в школе: методология, теория, практика. – М.: Педагогика, 1990. – 139 с.
65. *Васильев Ю. С. и др.* Управление развитием вуза. – СПб.: Изд-во СПбГТУ, 1998. – 328 с.
66. *Верзилин А. М.* Проблемы методики преподавания биологии. – М.: Педагогика, 1974. – 223 с.
67. *Вершиловский С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.
68. *Веселов А. Н.* Профессионально-техническое образование в СССР: Отчет по истории среднего и низшего профтехобразования. – М.: Профтехиздат, 1961. – 436 с.
69. *Визгин В. П.* Генезис и структура квалитативизма Аристотеля. – М.: Наука, 1982. – 430 с.
70. *Владиславлев А.* Система непрерывного народного образования – состояние и перспективы // Коммунист. – 1984. – № 2. – С. 54 – 64.
71. *Влацян Л.* Обеспечение качества образования: проблемы и способы их решения // Высш. образование в Европе. – 1993. – Т. 18, № 3. – С. 38–50.
72. *Воеводин И. К.* Профессионально-техническая подготовка кадров для тяжелой индустрии СССР. 1917–1972. – Курск: Изд-во Курск. пед. ин-та, 1973. – 260 с.

73. Вопросы преемственного школьного и вузовского обучения: Сб. – Барнаул, 1975. – 151 с.

74. *Воробьев Г. В.* Совершенствование процесса и структуры научного исследования в педагогике // Методологические проблемы развития педагогической науки: Сб. /Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – С. 56–109.

75. *Вройенстийн А. И.* Внешняя оценка качества образования // Высш. образование в Европе. – 1993. – Т. 18, № 3. – С. 66–88.

76. *Вышинский А. Я.* Реформа вузов и вредительство // Проф.-техн. образование. – 1932. – № 12. – С. 3–10.

77. *Гайсинович С. Е.* К пересмотру системы народного образования // На путях к новой шк. – 1928. – № 2. – С. 54–68.

78. *Гарина М. Г. и др.* Система программно-целевого управления качеством подготовки специалистов в вузе // Обзор. информ. НИИ ВШ (Сер. «Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней специальной школе»). – М.: НИИ ВШ, 1987. – Вып. 1. – 44 с.

79. *Гегель.* Сочинения: В 14 т. – М., 1958. – Т. 14. – С. 581.

80. *Гегель.* Сочинения: В 14 т. – Л.: Госиздат, 1929. – Т. 1. – 368 с.

81. *Гендин М. Л.* О последовательности и преемственности системы «вуз – производство» // Вопросы совершенствования организации высшего образования: Сб. науч. тр. – Днепропетровск: Изд-во Днепропетр. ун-та, 1976. – С. 33–44.

82. *Гершунский Б. С.* Методические проблемы стандартизации в образовании // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 23–27.

83. *Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика: методология, теория, практика. – Киев: Выща. шк., 1986. – 197 с.

84. *Гершунский Б. С.* Прогностические проблемы развития педагогики непрерывного образования // Новые исслед. в пед. науках. – 1988. – № 2. – С. 3–6.

85. *Глазунов А. Т., Зиновьева И. В., Казаков В. Г.* Образовательный менеджмент в учреждениях начального профессионального образования. – М.; Старый Оскол: Проф. образование, 1998. – 96 с.

86. *Гласс Дж., Стенли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

87. *Глуханюк Н. С.* Психологические особенности и закономерности профессионально-педагогической деятельности // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 3 (5). – С. 152–162.

88. *Глуханюк Н. С.* Психологическое сопровождение и поддержка профессионально-педагогического образования // Образование и нау-

ка: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 2 (2) – С. 143–151.

89. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 219 с.

90. *Гольдштейн С. Л., Ткаченко Т. Я.* Введение в системологию и системотехнику. – Екатеринбург: Изд-во ИРРО, 1994. – 198 с.

91. *Горшкова В. В.* Интеграция образования и воспитания в системе отношений субъекта // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1991. – Вып. 2. – С. 4–9.

92. *Громкова М. Т.* Методологическое обеспечение квалиметрии современного высшего образования // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Материалы 5-го симпоз. – М.: Изд-во Исслед. центра, 1996. – С. 39–41.

93. Гуманизация содержания образования в профтехучилищах: Метод. пособие / НИИ проф. -техн. образования. – СПб., 1992. – 31 с.

94. Гуманитарное образование в высшей и средней профессиональной школе // Высшая школа в 1994 г.: Ежегод. докл. о развитии высш. образования. – М., 1995. – Гл. 6. – С. 93–102.

95. *Гуторов Г. С.* Организационно-педагогические основы взаимосвязи общего и профессионального образования в средних профтехучилищах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / АПН СССР; НИИ труд. обучения и проф. ориентации. – М., 1988. – 36 с.

96. *Давыденко Т. М.* Теоретические основы рефлексного управления школой: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 468 с.

97. *Данилов М. А.* Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований // Сов. педагогика. – 1969. – № 5. – С. 70–87.

98. *Данилов М. А., Малин В. И.* Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов // Сов. педагогика. – 1971. – № 1. – С. 73–95.

99. *Дашевский И.* Фабзавучи на подъеме // Кадры на трансп. – 1931. – № 2. – С. 14–18.

100. *Деева Н. К.* Профтехучилище в современных условиях. – М.: Высш. шк., 1991. – 174 с.

101. Дидактические основы подготовки инженеров-педагогов: Учеб. пособие / Под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 200 с.

102. *Димов В. М.* Народное образование в социальной политике развитого социалистического общества. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 174.

103. Директивы ВКП (б) и постановления Советского правительства о народном образовании за 1917–1947 гг. – М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – Вып 1. – 320 с.; Вып. 2. – 304 с.

104. *Дмитриева С. К.* Демократизация и гуманизация обучения: [Омский индустр.-пед. колледж] // Специалист. – 1994. – № 11–12. – С. 23–24.

105. *Долгова В. И.* Психолого-педагогические проблемы формирования готовности к инновационной деятельности у руководителей системы образования: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 1997. – 43 с.

106. Дополнительное образование студентов как механизм реализации принципов непрерывности и преемственности в системе профессионального образования: Тез. докл. Всерос. конф. – М.: Моск. гос. автодор. ин-т (техн. ун-т), 2000. – 148 с.

107. *Евреинов Д.* Вопросы производства квалифицированной рабочей силы на транспорте // Просвещение на трансп. – 1929. – № 7. – С. 78–81.

108. *Евстигнеев-Беляков А. Ф.* К вопросу о подготовке преподавателей специальных дисциплин для учебных заведений Профобра // Нар. просвещение. – 1927. – № 8–9.

109. *Жуковская З. Д.* Методические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы контроля качества подготовки специалистов в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1994. – 280 с.

110. *Жученко А.А., Иваненко О.И.* Стандартизация новых отраслевых разновидностей специальности «Профессиональное обучение»: Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 2 (27). – С. 24–30.

111. *Жученко А. А.* Национально-региональный компонент Государственного образовательного стандарта профессионально-педагогического образования: формирование и реализация // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 77–88.

112. *Жученко А. А., Романцев Г. М.* Тенденции развития специальности высшего профессионально-педагогического образования «Профессиональное обучение» // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 2 (2). – С. 151–177.

113. *Жученко А. А., Романцев Г. М., Ткаченко Е. В.* Профессионально-педагогическое образование России. Содержание и организация. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 136 с.

114. За промышленные кадры: Орган Глав. упр. учеб. заведениями НКТП. – 1930–1937. – М.: Госнаучтехиздат, 1931–1937.

115. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.

116. *Загвязинский В. И.* Методология и методика педагогических исследований. – Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 1976. – 85 с.

117. *Загвязинский В. И.* Основные контуры развития российского образования в начале XXI века и региональные образовательные проекты // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 8–15.

118. *Загвязинский В. И.* Региональные тенденции в развитии образования и интеграционные подходы в педагогике // Прикладные проблемы педагогической интеграции: Тез. докл. 6-й сессии Междунар. шк.-семинара / Свердлов. обл. ин-т усоверш. учителей; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – С. 41–45.

119. *Зборовский Г. Е.* Образование от XX к XXI веку. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 301 с.

120. *Зборовский Г. Е.* Общая социология: Курс лекций /УГППУ. – 2-е изд. – Екатеринбург, 1999. – 610 с.

121. *Зеер Э. Ф. и др.* Концепция инженерно-педагогического образования: Разраб. /Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – 27 с.

122. *Зеер Э. Ф.* Методология исследования психолого-педагогических проблем инженерно-педагогического образования. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1985. – 66 с.

123. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1988. – 120 с.

124. *Зеер Э. Ф., Ларионов В. Н., Романцев Г. М.* Некоторые концептуальные положения развития профессионально-педагогического образования // Профессионально-педагогическое образование: Содержание и проблемы развития: Сб. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – С. 5–15.

125. *Зимняя И. А.* Культура, образованность, профессионализм специалиста // Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1998. – 156 с.

126. *Зиндович-Вукадинович Г.* Подготовка к самообразованию // Перспектива. – 1989. – № 1. – С. 20–30.

127. *Иванов В. Г.* Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1997. – 40 с.

128. *Иванович К. А.* Сельскохозяйственное образование в СССР. – М.: Сов. наука, 1958. – 240 с.

129. Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование: Сб. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – 80 с.

130. Интеграционные процессы в науке и развитие педагогики профессионально-педагогического образования / Сост. А. П. Беляева. – Свердловск, 1987. – 24 с.

131. *Исикава К.* Японские методы управления качеством. – М.: Экономика, 1988. – 215 с.

132. Исследование содержания и методов подготовки мастеров производственного обучения, обеспечивающих преемственность индустриально-педагогического и инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР (промежуточ.) / Свердлов. инж.-пед. ин-т; Руководитель Л. К. Малштейн. – 08 – 208 – 88; № ГР 01890004033; Инв. № 02.8.90006927. – Свердловск, 1988. – 66 с.

133. *Ительсон Л. Б.* Математические методы в педагогике. – М.: Просвещение, 1964. – 248 с.

134. *Каган М. С.* Человеческая деятельность: опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 280 с.

135. *Казанцев С.* О проблеме целевого управления образованием // Совершенствование управления народным образованием в условиях демократизации советского общества. – М., 1988. – С. 10.

136. *Казаринов М. Ю.* Детерминизм в сложных системах управления и самоорганизации. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1990. – 166 с.

137. *Казимирская И. И.* Теоретические основы формирования педагогической направленности мышления учителя в системе профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Моск. пед. ун-т им. В. И. Ленина. – М., 1992. – 34 с.

138. *Каиров И. А.* О подготовке кадров педагогов-специалистов для средних и низших профтехнических учебных заведений // О подготовке педагогических кадров: Сб. – М.: Работник просвещения, 1930. – С. 37–40.

139. *Калашиников А. Г.* Проблемы политехнического образования: Избр. тр. – М.: Педагогика, 1990. – 368 с.

140. *Карпов В. В.* Психолого-педагогические проблемы много-ступенчатой профессиональной подготовки в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 345 с.

141. Квалиметрия человека и образования: методология и практика: Сб. науч. ст. / Под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1994. – 140 с.

142. Кибернетика и педагогика: Пер. с англ.; / Под ред. Дж. Уин-нери. – М.: Мир, 1972. – 200 с.

143. *Кинелев В. Г.* Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы реформирования высшего образования России. – М.: Республика, 1995. – 328 с.

144. *Кинелев В., Днепров Э., Адамский А.* Как реформировать образование? // Учит. газ. – 1997. – 26 авг. – С. 3–6.

145. *Кларин М. В.* Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.

146. *Клименюк А. В., Калита А. А., Бережная Э. П.* Методология и методика педагогического исследования. Постановка цели и задач исследования: Учеб. пособие. – Киев: Изд-во НИИ педагогики УССР, 1988. – 100 с.

147. *Клинберг Л.* Проблемы теории обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 256 с.

148. *Коган Л. Н.* Гармоничность личности как социальная и педагогическая проблема // Социально-педагогические проблемы формирования личности: Сб. / Урал. гос. ун-т. – Свердловск, 1982. – С. 3–11.

149. *Коган Л. Н.* Образование как общественная потребность // Проблемы социального изучения потребности в образовании: Сб. – М., 1981. – С. 12.

150. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ как основа управления школой. – Челябинск: Изд-во Челяб. пед. ин-та, 1985. – 102 с.

151. *Конаржевский Ю. А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.

152. *Конаржевский Ю. А.* Проблемы внутришкольного управления. – Челябинск: Изд-во Челяб. пед. ин-та, 1989.

153. *Кондаков М. И.* Теоретические основы школоведения. – М.: Педагогика, 1982.

154. *Кондратенко И. И., Плотницкая Е. Е.* Многоуровневая подготовка специалистов // *Специалист.* – 1993. – № 10. – С. 8–11.
155. Концепция непрерывного образования // *Нар. образование.* – 1989. – № 10. – С. 3–12.
156. *Кооп А. В.* Образование и социализм. – Таллин: Ээсти раамат, 1983. – 170 с.
157. *Копнин П. В.* Диалектика как логика и теория познания. – М.: Наука, 1973. – 324 с.
158. *Копылов В. А.* Система образования как фактор развития социальной структуры общества в условиях зрелого социализма: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 1985. – С. 8.
159. *Королев.* Повышение квалификации инструкторов // *Кадры ж.-д. трансп.* – 1934. – № 7. – С. 59–60.
160. *Коротяев Б. И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
161. *Косырев В. П.* Методическая подготовка инженеров-педагогов. – М.: Изд-во МГАУ, 1998. – 144 с.
162. *Кравцов Н. И.* Содержание методической работы в системе профессионально-технического образования. – М.: Высш. шк., 1977. – 342 с.
163. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: Учеб. пособие. – Самара: Изд-во Самар. гос. пед. ин-та, 1994. – 162 с.
164. *Краевский В. В.* Проблемы научного обоснования обучения. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.
165. *Красновский А. А.* К вопросу о реформе высших педагогических учебных заведений // *Науч. работник.* – 1929. – № 1. – С. 52–62.
166. *Кричевский В. Ю.* Управление школьным коллективом. – Л., 1985.
167. *Кудрявцев Т. В.* Психолого-педагогические проблемы высшей школы // *Вопр. психологии.* – 1981. – № 2. – С. 20–30.
168. *Кузьмин В. П.* Категория меры в марксистской диалектике. – М.: Наука, 1966. – 222 с.
169. *Кузьмин В. П.* Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1976. – 247 с.
170. *Кузьмин И. П.* Теоретические основы развития профессионализма инженерно-педагогических работников в условиях дополнительного профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1998. – 47 с.

171. *Кузьмина Н. В. и др.* Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие. – Л.: Изд-во Ленингр. гос.ун-та, 1982. – 172 с.

172. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.

173. *Кузьмина Н. В., Деркач А. А.* Акмеология сегодня и завтра // Акмеология. – 1994. – № 1. – С. 4–10.

174. *Кулюткин Ю. Н.* Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. – 128 с.

175. *Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.

176. *Купидонов С. Я.* Производство и педагогика в педагогической деятельности инженера // Инженер-педагог: Сб. / Под ред. А. Ф. Евстигнеева-Беляева, М. М. Рубинштейна. – М.: Изд-во ВПК МВТУ, 1928. – С. 47–52.

177. *Куписевич Ч.* Основы общей дидактики. – М.: Высш. шк., 1986. – 368 с.

178. *Куписевич Ч.* Система непрерывного образования в СССР // Сов. педагогика. – 1982. – № 6. – С. 22–56.

179. *Кустов Л. М.* Организация экспериментальной педагогической деятельности в учреждениях начального профессионального образования: Учеб. пособие / ИРПО. – Челябинск, 1995. – 117 с.

180. *Кустов Ю. А.* Преемственность в системе подготовки и производительного труда молодежи. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1985. – 173 с.

181. *Кустов Ю. А.* Преемственность профессиональной подготовки молодежи в профтехучилищах и вузах. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – 159 с.

182. *Кустов Ю. А., Бахарев Н. П., Воронин Н. В.* Преемственность в системе непрерывного образования. – Тольятти: Изд-во Тольят. политехн. ин-та Волж. ун-та, 1999. – 220 с.

183. *Кыверялг А. А.* Вопросы методики педагогических исследований: В 2 ч. – Таллин: Валгус, 1971. – Ч. 1. – 134 с.; Ч. 2. – 227 с.

184. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 234 с.

185. *Ларионов В. Н.* Информатизация профессионального образования: проблемы и перспективы // Пед. информатика. – 1993. – № 1. – С. 72–88.

186. *Левитан К. М.* Основы педагогической деонтологии. – М.: Наука, 1994. – 192 с.

187. *Левицкий М. Л.* Социально-экономические предпосылки реформирования высшего педагогического образования в России на рубеже XXI века // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 24–29.

188. *Легостаев И. И.* Педагогические основы стандартизации и оперативной диагностики подготовки учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 443 с.

189. *Леднев В. П.* Школа педагогических кадров на среднем Урале. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1975. – 75 с.

190. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

191. *Лейбович А. Н.* Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. – М.: Высш. шк., 1994. – 280 с.

192. *Лесохина Л. Н., Шадрина Т. В.* Центры образования взрослых. – М., 1991. – 189 с.

193. *Лещинская И. С.* Модели и процедуры управления учебным процессом в вузе: На примере Нижегород. гос. ун-та: Дис. ... канд. экон. наук. – СПб., 1997. – 136 с.

194. *Литвинов Б. Д.* Подготовка кадров в педвузах для современной профтехшколы // Новые исслед. в пед. науках. – 1990. – № 1 (55). – С. 62–66.

195. *Литвинова Н. П.* Образование в условиях интенсификации экономики. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

196. *Лихачев Б. Т.* Воспитательные аспекты образования. – М.: Просвещение, 1982. – С. 12–18.

197. *Лихачев Б. Т.* Социально-педагогические противоречия воспитания // Сов. педагогика. – 1990. – № 5. – С. 72.

198. *Лобач И. И.* Психолого-педагогические аспекты непрерывного профессионального образования // Проблемы непрерывного инженерно-педагогического образования: Тез. докл. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1990. – С. 24–26.

199. *Лунев А. П.* Совершенствование направлений образования. – Астрахань: Изд-во Астрахан. пед. ин-та, 1995. – 262 с.

200. *Льюс Р., Галантер Е.* Психофизические шкалы // Психологические измерения: Пер. с англ. – М.: Мир, 1967. – С. 111–195.

201. *Макаров Н.* Педагогизация инженерно-технических и педагогических сил // За пед. кадры. – 1931. – № 4. – С. 27–31.

202. *Маленко А. Т.* Воспитание инженера-педагога: Учеб.-метод. пособие для инж.-пед. работников профтехобразования. – М.: Высш. шк., 1986. – 119 с.

203. *Маленко А. Т.* Задачи по профессиональной педагогике. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Высш. шк., 1987. – 166 с.

204. *Маленко А. Т.* Подготовка инженерно-педагогических кадров для системы профессионально-технического образования. – Минск: Вышэйш. шк., 1980. – 166 с.

205. *Мамиев Д.* Руководство деятельностью инженерно-педагогического коллектива среднего ПТУ по формированию у учащихся мотивации учения и труда: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / АПН СССР; НИИ проф. -техн. педагогики. – Казань, 1988. – 18 с.

206. *Марев И.* Методологические основы дидактики: Пер. с болг. / Предисл. И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1987. – 224 с.

207. *Маркс К., Энгельс Ф.* Полн. собр. соч. – Т. 23.

208. *Махмутов М. И.* Региональный колледж: путь к интеграции: [О перспективах развития профтехобразования] // Нар. образование. – 1990. – № 5. – С. 59–66.

209. *Махмутов М. И.* Рынок и профессиональное образование // Сов. педагогика. – 1991. – № 5. – С. 85–92.

210. *Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.* Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело ЛТД, 1994. – 702 с.

211. Методические указания по определению профессий рабочих и должностей служащих / ВНИИ труда и Госкомитет по вопросам труда и заработной платы. – М., 1975.

212. Методологические проблемы научных исследований профессионально-технического образования / *А. П. Беляева и др.* – М.: Высш. шк., 1987. – 199 с.

213. Методологические проблемы педагогики / Под ред. В. Е. Гмурмана. – М., 1977. – 104 с.

214. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П. Р. Атутова, М. Н. Скаткина, Я. С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985. – 236 с.

215. Методология и методы исследования проблем педагогики высшей школы / Под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень, 1980. – 111с.

216. Методология педагогических исследований: Сб. науч. тр. / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Изд-во НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с.

217. Методы педагогических исследований / Под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 255 с.

218. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с.

219. *Мешалкин В. И.* Учреждения высшего и среднего профессионального образования в Российской Федерации: Аккредитация, самообследование, рейтинг. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1995. – 129 с.

220. *Мизинцев В. П.* Количественная оценка эффективности и качества учебного процесса: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1987. – 32 с.

221. *Мирошниченко А. А.* Теория и технология конструирования профессионально ориентированных структур учебных элементов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 1999. – 39 с.

222. *Михеев В. И.* Методика получения и обработки экспериментальных данных в психолого-педагогических исследованиях. – М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1986. – 84 с.

223. *Михеев В. И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике. – М.: Высш. шк., 1987. – 177 с.

224. *Михеев В. И.* Теория и методика проверки качества знаний обучаемых с применением ЭВМ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1990. – 43 с.

225. Модели управления учебным процессом вуза. – Томск, 1992. – 178 с.

226. *Морозов С.* Профессиональная школа сегодня и завтра // Нар. образование. – 1994. – № 5. – С. 52–57.

227. *Найн А. Я.* Инновации в образовании / ИПО МО РФ. – Челябинск, 1995. – 288 с.

228. *Найн А. Я.* Психолого-педагогические методы управления трудовым коллективом в условиях рынка / ОблИУУ. – Челябинск, 1992. – 131 с.

229. Народное хозяйство в СССР. 1922–1982. – М.: Финансы и статистика, 1982. – 620 с.

230. Народное хозяйство в СССР. 1922–1982. – М.: Финансы и статистика, 1984. – 574 с.

231. *Никифоров В. И.* Основы и содержание подготовки инженера-преподавателя к занятиям: Учеб. пособие. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1987. – 141 с.

232. Новейшие исследования в педагогической теории и практике: Сб. науч. тр. – М., 1994. – 157 с.

233. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.

234. *Новиков А. М.* Гуманизация профессионально-технического образования // Сов. педагогика. – 1989. – № 5. – С. 23–27.

235. *Новиков А. М.* Демократизация профессионально-технического образования // Сов. педагогика. – 1990. – № 4. – С. 84–88.

236. *Новиков А. М.* Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: Деловые советы. – М.: Ассоц. «Проф. образование», 1996. – 134 с.

237. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России. // Перспективы развития. Сб. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. непрерыв. проф. образования РАО, 1997. – 254 с.

238. *Новиков П. Н.* Теоретические основы опережающего профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – 418 с.

239. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход / Под ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1995. – 199 с.

240. Новые исследования в педагогических науках. – 1990. – № 1 (55).

241. Новые методы и средства обучения / Под ред. А. А. Вербицкого. – М.: Знание, 1994. – 111 с.

242. О порядке разработки учебных планов вечерней и заочной форм обучения в сокращенные сроки в высших учебных заведениях: Инструкт. письмо МВ и ССО СССР № 2 от 09.01.87.

243. О реформе общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. док. и материалов. – М.: Политиздат, 1984. – 111 с.

244. О состоянии и перспективах развития начального профессионального образования: Решение коллегии от 25.12.96: [Проект] / М-во общ. и проф. образования РФ. – М., 1996. – 18 с.

245. О чем говорит опыт: Анализ адаптации предприятий к новым экономическим условиям // Человек и труд. – 1994. – № 2. – С. 110–114.

246. Образование взрослых в контексте непрерывного образования: Материалы 3-й Междунар. конф. по образованию взрослых. – Токио, 1972; Париж, 1972.

247. Образовательный стандарт Российской Федерации. Система образования. Базовое высшее педагогическое образование по направлению 0.04 – Профессиональное образование: [Проект.] // Вестн.

УМНО вузов России по инж.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. – Вып. 2 (9.) С. 38–49.

248. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 21-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1989. – 924 с.

249. *Окреплов В. В.* Всеобщее управление качеством: Учеб. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 1996. – 454 с.

250. *Ополев В. Т.* Гуманизация научно-технической деятельности и проблемы непрерывного профессионального образования // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США: Сб. – М., 1994. – С. 37–44.

251. Оптимизация профессионально-педагогической подготовки студентов университетов и пединститутов / Сост. В. А. Черкасов и др.; Челяб. пед. ин-т. – Челябинск, 1990. – 92 с.

252. Опыт и проблемы рейтинговой технологии обучения: Тез. докл. – Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 1995.

253. Организация комплексных научных исследований в системе профессионально-технического образования / Под общ. ред. А.П. Беляевой. – М.: Высш. шк., 1983. – 248 с.

254. Организация методической работы в профтехучилище: Метод. рекомендации / Сост. М. П. Сибирская; Всерос. ин-т повышения квалификации инж.-пед. работников и специалистов проф.-техн. образования. – СПб., 1994. – 22 с.

255. *Орлов А. А.* Теоретические проблемы измерения и оценки качества педагогической подготовки будущего учителя // Проблемы измерения и оценки качества педагогической подготовки учителя: Тез. докл. межвуз. науч. конф. – Тула, 1992. – С. 5–8.

256. *Орлов А. Н.* Организационно-педагогические основы управления подготовкой учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – 297 с.

257. Основные итоги, проблемы и пути развития российского образования. 1996 г.: Избр. выступления, ст. и интервью министра образования России Е. В. Ткаченко в 1995/96 уч. г. / Под ред. Е. В. Ткаченко; Сост. В. В. Грачев. – М., 1996. – 161 с.

258. Особенности формирования знаний у учащихся вечерней школы / Под ред. А. К. Бушли, Е. П. Тонконогой. – Л., 1968. – 201 с.

259. Пакет тематических планов по специальности 1804 «Монтаж и эксплуатация электрооборудования предприятий и гражданских зданий» / Метод. кабинет Минмонтажспецстроя. – М., 1989. – 15 с.

260. *Пальянов М. П., Чурсина С. А., Федотова Е. Е.* Развитие системы профтехобразования на основе интеграции содержания, форм и

методов профессионального образования России и зарубежных стран // Педагогическая наука и развитие образования в Томской области: Сб. – Томск, 1994. – С. 124–128.

261. *Панасюк В. П.* Научные основы проектирования педагогических систем внутришкольного управления качеством образовательного процесса. – СПб.; М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1997. – 297 с.

262. *Панасюк В. П.* Педагогическая система внутришкольного управления качеством образовательного процесса: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / – СПб., 1998. – 49 с.

263. *Паначин Г. Ф.* Педагогическое образование в России: Историко-педагогические очерки. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.

264. *Пархоменко В. П.* Выпускники профтехучилищ – резерв вузов // Вестн. высш. шк. – 1986. – № 7. – С. 23–26.

265. Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Педагогика, 1983. – 608 с.

266. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / *В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. И. Шиянов.* – М.: Школа - Пресс, 1997. – 512 с.

267. Педагогическая интеграция: сущность, состав, реализация / Сост. В. С. Безрукова. – Свердловск, 1987. – 52 с.

268. Перспективы развития системы непрерывного образования: Сб. / Под ред. Б. С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – С. 66–81.

269. *Петров Ю. Н.* Модель непрерывного профессионального образования. – Н. Новгород: Ай Кью, 1994. – 351 с.

270. *Петрова Н. П., Радченко Г. И., Романцев Г. М.* Гуманизация как один из основных факторов в организации педагогического учебного заведения сельскохозяйственного профиля // Гуманизация и гуманитаризация профессионально-педагогического образования: Материалы конф.: В 2 ч. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – Ч. 2. – С. 67–74.

271. Политические проблемы оценки качества и институциональной аккредитации // Высш. образование в Европе. – Т. 18, № 3. – С. 6.

272. Положение о рейтинговой системе контроля, оценки качества и управления учебной деятельностью студентов в Уральском государственном профессионально-педагогическом университете / *В. А. Федоров, Е. Д. Колегова, А. А. Жученко.* – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1995. – 20 с.

273. *Полонский В. М.* Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

274. Пономаренко Б. Т. Демократизация профессионального образования: проблемы взаимодействия государственных структур и общественных объединений // Политические партии: история, теория, практика: Сб. – М., 1993. – Вып. 1. – С. 114–133.

275. Пономаренко Б. Т. Профессиональная школа в становлении менеджмента и цивилизованного рынка // Рос. экон. журн. – 1995. – № 1. – С. 54–59.

276. Попов В. Д. Образование, личность, общество: опыт социологических комплексных исследований. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1979. – С. 32, 45, 58.

277. Поташник М. М. Оптимизация управления школой. – М.: Знание, 1991. – 180 с.

278. Практическая направленность обучения как условие оптимизации профессионально-педагогической подготовки студента университета к работе будущего учителя: Метод. рекомендации. / Сост. М. Е. Дуранов, В. А. Черкасов, Э. С. Черкасова; Под ред. А. А. Голикова. – Челябинск, 1988. – 98 с.

279. Принципы разработки учебно-программной документации для подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях профессионально-технического образования. – М.: Высш. шк., 1983. – 257 с.

280. Проблемы и перспективы развития образования в Сибири / Под ред В. Н. Турченко. – Новосибирск, 1982. – 175 с.

281. Проблемы методологии и методики исследования профессионального обучения в профтехучилищах: Сб. / Под. ред. А. П. Беляевой; НИИ профтехобразования. – М.: Высш. шк., 1991. – 158 с.

282. Проблемы педагогики высшей школы: Сб. – Вильнюс: Макскас, 1985. – 163 с.

283. Проблемы педагогической подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. /Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1989. – 88 с.

284. Проблемы профессиональной подготовки инженеров-педагогов: Межвуз. сб. – Ростов н/Д:Изд-во Ин-та с.-х. машиностроения, 1984. – 128 с.

285. Проблемы развития инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР (промежуточ.) / Свердл. инж.-пед. ин-т Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др. – 30–301–91.; № ГР 01920000916. – Свердловск, 1991. – 62 с.: ил.

286. Проблемы развития инженерно-педагогического образования: Отчет о НИР (заключ.) / Свердл. инж.-пед. ин-т; Е. В. Ткаченко,

Г. М. Романцев, М. П. Рудницкий, В. А. Федоров, В. А. Третьяков. – 30–301–91; № ГР 01920000916. – Екатеринбург, 1991. – 48 с.

287. Прогнозирование развития научных исследований в области профессионально-технического образования: Метод. пособие / *О. Г. Прикот, В. В. Шапкин*; ВНИИпрофтехобразования. – Л., 1990. – 55 с.

288. Профессиональная ориентация в системе непрерывного образования // Перспективы развития непрерывного образования / Под ред. Б. С. Гершунского. – М.: Педагогика, 1990. – С. 89–109.

289. Профессиональная педагогика: Учеб. для студентов, обучающихся по пед. спец. и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоц. «Проф. образование», 1999. – 904 с.

290. Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики / Под ред. А. И. Щербакова и др. – Л.: Изд-во ЛГИИ, 1977. – 108 с.

291. Профессионально-педагогическая технология обучения в профессиональных учебных заведениях / *А. П. Беляева* и др.; Под ред. А. П. Беляевой; Рос. акад. образования; Ин-т проф.-техн. образования. – СПб., 1995. – 227 с.

292. Профессионально-педагогические кадры России / Под ред. Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1998. – 83 с.

293. Профессионально-педагогические кадры России: Целевая комплекс. прогр. на 1997–2001 годы / Сост. Е. В. Ткаченко и др. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 16 с.

294. Профессионально-педагогическое образование: Сб. науч. тр.: В 2 ч. – Ч. 1: Содержание и проблемы развития. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – 194 с.

295. Профессионально-техническое образование в России за 1917–1921 гг.: Сб. науч. тр. – М.: Изд-во ГИЗ, 1921. – 76 с.

296. *Прохорович П. В., Коваленко И. Г.* Очерк развития советской профессионально-технической школы. – Минск: Вышэйш. шк., 1975. – 160 с.

297. Развитие системы профессионально-педагогического образования на современном этапе: Проект концепции развития профессионально-педагогического образования: Отчет о НИР / Урал. гос. проф.-пед. ун-т; *Е. В. Ткаченко, Г. М. Романцев, Э. Ф. Зеер, В. Н. Ларионов, Ф. Т. Хаматнуров.* – 00–308–94; Инв. № ГР 01930005905. – Екатеринбург, 1994. – 52 с.

298. Разработка пакета документов для создания машиностроительного колледжа: Отчет о НИР (заключ.) / Свердлов. инж.-пед.

ин-т; Руководитель В. А. Федоров. – № ГР 01930008768; Инв. № 03930005301. – Екатеринбург, 1993. – 63 с.

299. *Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р.* Коммуникации в организациях: Пер. с англ. / Под ред. Л. И. Евенко. – М.: Экономика, 1980. – 176 с.

300. *Розенберг Н. М.* Проблемы измерений в дидактике. – Киев: Высш. шк., 1979. – 175 с.

301. *Романцев Г.М., Жученко А.А.* Тенденции развития специальности высшего профессионально-педагогического образования «Профессиональное обучение» // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 2 (2). – С. 151–177.

302. *Романцев Г. М, Хаматнуров Ф. Т.* Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 136 с.

303. *Романцев Г. М.* Необходимые условия укрепления кадрового потенциала профтехшколы в период перехода к рыночной экономике // Формы и методы работы вузов и факультетов инженерно-педагогического профиля в условиях рыночных отношений: Материалы пленума УМО по ИПС, Алма-Ата, 1991 / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1991. – С. 18.

304. *Романцев Г. М.* Новый этап развития государственной системы профессионально-педагогического образования России // Вестн. УНМО вузов России по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. – Вып. 1 (12). – С. 4–9.

305. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 333 с.

306. *Романцев Г. М., Ларионов В. Н., Ткаченко Е. В.* Интеграция науки и образования: фундаментальные знания в подготовке профессионально-педагогических кадров // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 1 (1). – С. 77–97.

307. Российский инженерно-педагогический работник перед лицом новых проблем / Под ред. Г. Е. Зборовского; Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 80 с.

308. *Рубинштейн М. М.* Проблема инженера-педагога // Инженер-педагог: Сб. / Под ред. А. Ф. Евстигнеева-Беляева, М. М. Рубинштейна. – М.: Изд-во ВПК МВТУ, 1928. – С. 2–28.

309. *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976.

310. *Рындич А.* Педминимум – педагогическим кадрам // За пром. кадры. – 1933. – № 9. – С. 50–53.

311. *Свиткин М. З.* От семейства стандартов ИСО 9000 к всеобщему менеджменту качества // Стандарты и качество. – 1997. – № 9. – С. 43–48.

312. *Селезнева Н. А.* Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием как структура качества его образования и развития и основа предметной области оценки качества // Квалиметрия человека и образования: Методология и практика: Материалы 3-го симпоз.: В 3 ч. – Ч. 3. – М.: Изд-во Исслед. центра, 1994. – С. 3–26.

313. *Семенов В. Д.* Гуманистический подход к подготовке профессионала в вузе // Многоуровневая система образования: Тез. докл. Всерос. науч.-метод. конф. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1993. – С. 77–78.

314. *Сериков Г. Н.* Элементы теории системного управления образованием: В 3 ч – Ч. 2: Основные понятия и задачи. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. техн. ун-та, 1995. – 180 с.

315. *Сериков Г. Н.* Элементы теории системного управления образованием: В 3 ч. – Ч. 3: Информационное обеспечение. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. техн. ун-та, 1996. – 189 с.

316. *Сериков Г. Н.* Элементы теории системного управления образованием: В 3 ч. – Ч. 1: Системное видение образования. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. техн. ун-та, 1994. – 169 с.

317. *Сетров М. И.* Организация биосистем. – Л.: Наука, 1971. – 275 с.

318. *Скаткин М. Н.* Вопросы профессиональной педагогики. – М.: Высш. шк., 1968. – 321 с.

319. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.

320. *Смирнов И. П.* Начальное профессиональное образование: современные реформы /Акад. проф. образования. – М.: Изд. дом «Ореол-Лайн», 1998. – 88 с.

321. *Смирнов И. П.* Рынок труда и реформа профессионального образования в России // Специалист. – 1994. – № 9. – С. 5–10.

322. *Смирнова М. А.* Применение экспертной системы для оценки качества педагогической подготовки будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук. / – Тула, 1997. – 186 с.

323. Содержание и перспективы развития инженерно-педагогического образования / Под ред. Е. В. Ткаченко. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1990. – 128 с.

324. Содержание подготовки инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. /Под ред. В. С. Безруковой. – Свердловск: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1987. – 136 с.

325. *Соколов Б. А.* Методические основы преподавания машиностроительных дисциплин: Учеб. – М.: Высш. шк., 1981. – 189 с.

326. Социально-психологические особенности личности инженера-педагога: Сб. науч. тр. /Свердл. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1988. – 120 с.

327. Средние технические училища. Низшие технические училища. – СПб.: Изд-во отд. пром. училищ М-ва просвещения, 1909. – С. 238–253.

328. *Стоунс Э.* Психопедагогика: Психологическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 472 с.

329. *Стоянов П.* Социально-педагогическая система в Народной Республике Болгарии. – М.: Педагогика, 1988. – 122 с.

330. Структура интеллекта взрослых / Под ред. Е. И. Степановой. – М.: Изд-во НИИ ООВ, 1979. – 110 с.

331. *Субетто А. И.* Системологические основы образовательных систем. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1994. – 284 с.

332. *Субетто А. И.* Введение в квалиметрию высшей школы: В 4 кн. – Кн. 2: Концепция квалиметрии «Система категорий и понятий». – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1991. – 122 с.

333. *Субетто А. И.* Введение в квалиметрию высшей школы: В 4 кн. – Кн. 4: Квалиметрия высшей школы как предметная квалиметрия. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1991. – 163 с.

334. *Субетто А. И.* Системологические основы образовательных систем. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1992. – 641 с.

335. *Субетто А. И., Селезнева Н. А.* Комплексный мониторинг «Российское гражданское общество и образование» // Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования России. – М.: Изд-во Исслед. центра пробл. качества подгот. специалистов, 1997. – 61 с.

336. *Сухобская Т. С.* Мотивационно-ценностные аспекты познавательной деятельности взрослого человека: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Л., 1975. – 50 с.

337. *Таланчук Н. М.* Воспитательная деятельность мастера производственного обучения СПТУ: Вопросы теории. – М.: Педагогика, 1987. – 111 с.

338. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 343 с.

339. *Тенчурина Л. З.* История профессионально-педагогического образования. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 304 с.

340. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика, 1987. – С. 67.

341. Теоретические основы непрерывного образования. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

342. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

343. Теоретические основы формирования профессиональных умений руководителей школ / Под ред. Е. П. Тонконогой. – М., 1988.

344. Технология оценки качества учебной и педагогической деятельности как средство управления вузом: Отчет о НИР (промежуточ.) / Урал. гос. проф.-пед. ун-т; Руководитель В. А. Федоров. – 00–309–93; № ГР 01940005318. – Екатеринбург, 1994. – 44 с.

345. Технология оценки качества учебной и педагогической деятельности как средство управления вузом: Отчет о НИР (промежуточ.) / Урал. гос. проф.-пед. ун-т.; Руководитель В. А. Федоров. – 00–309–93; № ГР 01930005318; Инв. № 02960002692. – Екатеринбург, 1995. – 47 с.

346. *Ткаченко Е.В., Бухарова Г.Д.* О некоторых направлениях развития педагогики профессионального образования (по материалам исследований, рассмотренных в диссертационном совете при УГППУ) // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург, 1998. – Вып. 1 (22). – С. 32–46.

347. *Ткаченко Е. В.* О проблемных вопросах российского образования на современном этапе // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 15–24.

348. *Ткаченко Е. В.* Российское образование: Дороги реформ. – Махачкала: Юпитер, 1994. – 232 с.

349. *Тонконогая Е. П., Кричевский В. Ю.* Об одном из подходов к составлению профиограмм педагогических кадров // Сов. педагогика. – 1977. – № 3. – С. 61–67.

350. *Тратарь М. М., Красненская К. А.* Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

351. *Третьяков П. И.* Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая шк., 1997. – 288 с.

352. Управление по результатам: Пер. с фин. / Под ред. Я. А. Лейманна. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1993. – 320 с.

353. Управление школой: теоретические основы и методы / Под ред. В. С. Лазарева. – М.: Изд-во Центра соц. и экон. исслед., 1997. – 336 с.

354. Учебный план среднего специального учебного заведения. Спец. 1804 «Монтаж и эксплуатация электрооборудования предприятий и гражданских зданий» (специализация 18.04.09 «Эксплуатация электрооборудования предприятий металлургии»). – М.: Изд-во Минметаллургии, 1989.

355. Учебный словарь сочетаемости современного русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. – М.: Рус. яз., 1978. – 685 с.

356. *Федоров В. А.* Гарантия качества подготовки специалистов. // Проф. образование. – 1998. – № 2. – С. 6, 7.

357. *Федоров В. А.* Качество профессионально-педагогического образования // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 2 (2). – С. 189–198.

358. *Федоров В. А.* Концептуальные положения внутривузовского управления качеством профессионально-педагогического образования // Качество образования: концепции, проблемы: Материалы III Междунар. науч.-метод. конф. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. техн. ун-та, 2000. – С. 111–113.

359. *Федоров В. А.* Методологические подходы к разработке организационно-педагогических основ управления развитием профессионально-педагогического образования // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 1 (1). – С. 52–69.

360. *Федоров В. А.* Организационно-педагогические условия обеспечения непрерывности профессионально-педагогического образования // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 3 (5). – С. 29–40.

361. Федоров В. А. Организационные формы и методы повышения качества и академического уровня профессионально-образовательных учебных заведений // Проблемы повышения академического уровня высших учебных заведений и региональных образовательных систем: Тез. докл. Рос. науч.-практ. конф.: В 2 ч. – Ч. 2. – Екатеринбург, 1996. – С. 46–50.

362. Федоров В. А. Подходы к управлению качеством профессионально-педагогического образования // Pädagogische Probleme in der Ingenieurausbildung: Ref. des 27. Intern. Symp. «Ingenieurpädagogik 98». – Bd 2. М., 1998. – С. 141–144.

363. Федоров В. А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 2 (4). – С. 60–71.

364. Федоров В. А., Колегова Е. Д. Преемственная подготовка специалистов высшей квалификации в системе «среднее специальное учебное заведение – профессионально-педагогический вуз» // Квалификация, занятость – 95: Тез. докл. междунар. конгр. – СПб., 1995. – С. 2–44.

365. Федоров В. А., Рудницкий М. П. О преемственности обучения в системе «среднее специальное учебное заведение – инженерно-педагогический вуз» // Вестн. УМО по инж.-пед. образованию. – Екатеринбург. – Вып. 1 (10). – 1993. – С. 5–10.

366. Филипов Ф. Р. Социология образования. – М., 1980. – С. 44–82.

367. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Ф. Ильичева и др. – М.: Сов. энцикл., 1983. – 830 с.

368. Фишман И. И. Обратные связи в управлении педагогическими системами: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1994. – 441 с.

369. Формирование инженерно-педагогических кадров: воспитание творчеством: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1989. – 160 с.

370. Формирование инженерно-педагогических кадров: мировоззренческие и методологические проблемы: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Свердловск, 1987. – 136 с.

371. Формирование методических знаний и умений инженеров-педагогов: Сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 168 с.

372. Фролов П. Г. Теория и практика демократизации управления учебно-воспитательным процессом в школе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 1991. – 468 с.

373. *Фюртер П.* Паулу Фрейре // Перспективы. – 1987. – № 1. – С. 125–138.

374. *Халиуллин И. А.* Производственное обучение в базовой профессиональной школе: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 1999. – 42 с.

375. *Хаматнуров Ф. Т.* Этика профессионально-педагогического работника. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 393 с.

376. *Ходаков А. И.* Социально-профессиональная позиция и стиль деятельности молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: Сб. – Л.: Изд-во НИИ ООВ, 1984. – С. 54–71.

377. *Хомерики О. Г.* Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1996.

378. *Худоминский П. В.* К вопросу о корректности употребления некоторых терминов теории управления в школоведческих исследованиях // Сов. педагогика. – 1978. – № 8. – С. 71–77.

379. *Чанаев Н. К.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования / Свердлов. инж.-пед. ин-т. – Екатеринбург, 1992. – 136 с.

380. *Черепанов В. С.* Теоретические основы педагогической экспертизы: Дис. ... д-ра пед. наук. – Глазов, 1990. – 351 с.

381. *Шадрина Т. В.* Мотивы педагогической деятельности в процессе формирования позиции молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: Сб. – Л.: Изд-во НИИ ООВ, 1982. – С. 41–54.

382. *Шамова Т. И., Давыденко Т. М., Рогачева Н. А.* Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. – Архангельск: Изд-во Помор. пед. ун-та, 1995. – 162 с.

383. *Шапошников Н.* Проблема педагогизации // За качество кадров. – 1931. – № 9. – С. 34–40.

384. *Шеварев П. А.* Подготовка работников в области промышленного и сельскохозяйственного образования в САСШ и Германии // Инженер-педагог: Сб. / Под ред. А. Ф. Евстигнеева-Белякова, М. М. Рубинштейна. – М.: Изд-во ВПК МВТУ, 1928. – С. 113–129.

385. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: Учеб. пособие / Под ред. Г. М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 288 с.

386. *Шимбирев П. Н.* Система народного образования во 2-й пятилетке // Ком. просвещение. – 1932. – № 7. – С. 53–60; № 8. – С. 60–74.

387. *Шуклина Е. А.* Самообразование как вид коммуникативного взаимодействия // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 1 (1). – С. 116–129.

388. *Щедровицкий Г. П.* Проблемы методологии системного исследования. – М.: Знание, 1964. – 167 с.

389. *Эрганова Н. Е.* Профессионально-педагогические технологии: концептуальные основы новой образовательной программы // Образование и наука: Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 2000. – № 3 (5). – С. 110–118.

390. *Эшби У. Р.* Принципы самоорганизации // Принципы самоорганизации: [Сб. докл.] – М.: Мир, 1966. – 621 с.

391. *Юдин Э. Г.* Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

392. *Якунин В. А.* Обучение как процесс управления. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1988. – 160 с.

393. *Ямбург Е. Ш.* Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997. – С. 62.

394. *Янг С.* Системное управление организацией. – М.: Сов. радио, 1972. – 455 с.

395. *Ярышников Т. Л.* Психологические особенности профессионального становления мастера ПТУ // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 37–43.

396. Einführung in die Berufspädagogik /A. Schelten. – Stuttgart: Steinier, 1991.

397. *Evers C.W., Lakomski G.* Knowing educational administration Contemporary methodological controversies in educational administration research. – Oxford, 1991.

398. PETRA, project- und transferorientierte Ausbildung: Grundlagen, Beispiele, plannugs- und Arbeitsunterlagen / Hrsg. Ulich Klein. – 2. Aufl. – München, 1990.

399. *Romantsev G., Zborovsky G.* Modern stage in the development of Vocational Pedagogical Education's state system in Russia // Selected theses of the First International Seminar on Higher Vocational Technical Teacher's Education. Oct., 1997. – Tianjin, 1997. – P. 79–81.

Федоров Владимир Анатольевич

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ:
ТЕОРИЯ, ЭМПИРИКА, ПРАКТИКА

Редакторы Е. А. Ушакова, Т. В. Шептунова, Н. М. Юркова

Печатается по постановлению редакционно-издательского
совета университета

Лицензия ЛР № 040328 от 10.04.97

Подписано в печать 09.04.01. Формат 60×84/16. Бумага писчая № 1.
Усл. печ. л. 17,8. Уч.-изд. л. 18,5. Тираж 1000 экз. Заказ
Издательство Уральского государственного профессионально-педа-
гогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
