

Если *традиционное профессиональное образование* рассматривается как процесс и результат профессионального становления и развития личности и сопровождается овладением знаниями, умениями и навыками по конкретным профессиям или специальностям, то *компетентностно ориентированное профессиональное образование* – это процесс и результат формирования творческой, инициативной, профессионально и социально ответственной личности, готовой к постановке и решению разнообразных общественных и профессиональных задач, непрерывному росту профессиональной компетентности, мастерства и развития способностей в различных областях человеческой деятельности.

Изучение возможности реализации организационно-педагогических условий, способствующих достижению соответствия рынка образовательных услуг рынку труда, определяет компетентностный подход к образованию как оптимальный вариант их осуществления, что позволяет интерпретировать предложенную модель компетентностно ориентированного профессионального образования как *стратегический механизм оптимизации взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда*.

Литература

1. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука: Известия УрО РАО, 2005. – № 3 (33). – С. 27.
3. Краевский В. В. Методологические основы построения целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Просвещение, 1984. – 312 с.
4. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: Материалы семинара / Под ред. А. В. Великановой. – Самара: Профи, 2001. – 295 с.

УДК 378.147
ББК 74р30

ВОЗМОЖНОСТИ УЧЕБНОГО РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ВОСПИТАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

М. В. Ломаева

Ключевые слова: учебное ролевое взаимодействие, групповая форма познавательной деятельности, интерактивные методы обучения, мотивация педагогической деятельности, стиль взаимодействия, профессиональная позиция учителя.

Резюме: в статье описан один из возможных подходов к воспитанию профессиональных качеств будущего учителя на занятиях психолого-педагогического практикума – включение студентов в учебное ролевое взаимодействие, предполагающее групповую форму организации познавательной деятельности, интерактивные методы обучения.

В процессе профессиональной подготовки будущий педагог осваивает различные жизненные и ситуативные роли: реального студента (во время непосредственного обучения) и условного педагога (во время педагогической практики); успевающего – «отличника», «хорошиста» – и неуспевающего; исследователя (при написании выпускной работы) и т. д. Стоит предположить, что совокупность этих ролей в определенной степени влияет на процесс воспитания профессионально значимых качеств.

Каждая из перечисленных ролей чаще всего трактуется как социальная функция личности, как соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений [4]. Исполнение человеком определенной роли имеет некоторую «личностную окраску», зависящую от его знаний, от значимости выполняемой роли для личности, от стремления в большей или меньшей степени соответствовать ожиданиям окружающих.

Различают социальные, обусловленные местом человека в системе объективных социальных отношений (профессиональных, социально-демографических и пр.), и межличностные роли, определяемые местом индивида в системе межличностных отношений (лидер, отверженный и т. д.). Выделяют также роли активные, исполняемые в данный момент и латентные, не проявляющиеся в данной ситуации.

Социальная роль распадается на ролевые ожидания, т. е. то, чего ждут от той или иной роли, и на ролевое поведение – то, что человек реально выполняет в рамках своей роли. Беря на себя ту или иную роль, человек более или менее четко представляет связанные с ней права и обязанности, приблизительно знает схему и последовательность действий и строит свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих.

Каждая роль накладывает отпечаток на личность, самосознание человека, так как человек мобилизует ресурсы своего организма и психики для исполнения той или иной роли. Но и на освоение человеком определенной роли оказывают влияние как внешние требования, так и внутренние мотивы, причём влияние последних более существенно.

В ролевом поведении проявляется индивидуальность человека. Вступая во взаимодействия с другими, каждый ориентируется на статус другого и подбирает для себя соответствующую роль.

Изучая процессы взаимодействия в организованных группах, Т. Шибутани вводит понятие конвенциональной роли. Это «представление о предписанном шаблоне поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации» [7]. Во всяком организованном действии роли находятся во взаимоотношении друг с другом, следовательно, роли определяются как шаблон взаимных прав и обязанностей. Проигрывание роли Т. Шибутани рассматривает как исполнение обязанностей, налагаемых данной ролью, и осуществление своих прав по отношению к другим. В процессе исполнения конвенциональных ролей (например, учителя, учащегося) особая личностная ориентация каждого действующего лица проявляется в стиле его исполнения, а также в том, что он делает, когда имеет некоторую свободу выбора (например, учитель-либерал, авторитар или демократ).

Все вышеизложенное приводит нас к мысли о социально-педагогическом потенциале ролевого взаимодействия в образовательном процессе в целом и значимости его в процессе подготовки будущего педагога в частности. Тем более что роль учителя в настоящее время претерпевает существенные изменения. Прежде всего, изменились социальные требования к роли учителя. Е. С. Полат в этой связи отмечает следующее: «Если при традиционной системе преподавания учитель вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, а учитель к тому же являлся и контролирующим субъектом познания, то при новой парадигме образования учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентным консультантом и помощником... Эта роль значительно сложнее, нежели при традиционном обучении и требует от учителя более высокого уровня мастерства» [3].

Следовательно, современному педагогу нужно быть готовым к иному, актуальному пониманию своей роли, своей социальной функции.

В связи с этим, в педагогических вузах и колледжах должны быть соответствующим образом скорректированы содержание учебных дисциплин и форма их преподавания, особенно в части практических занятий. Например, на занятиях психолого-педагогического практикума целесообразно организовать учебное ролевое взаимодействие студентов. Под учебным ролевым взаимодействием мы понимаем организованную в процессе профессиональной подготовки форму познавательной деятельности, предполагающую развитие у студентов готовности к пониманию и принятию различных функций и ролей субъектов образовательного процесса, их освоение в специально подобранных профессионально-ориентированных ситуациях, актуализацию профессионально-рефлексивных качеств.

Учебное ролевое взаимодействие решает одновременно три основные задачи:

- конкретно-познавательную: формирование у студентов готовности и умения находить возможные пути решения разнообразных профессиональных проблем и выбирать из них наиболее оптимальный;
- коммуникативно-развивающую: формирование умения анализировать ситуацию с двух позиций – учителя и учащегося, придавать взаимодействию конструктивный характер, находить пути гармонизации конфликтных состояний;
- социально-ориентационную: формирование у будущих учителей умения учитывать в процессе взаимодействия с учащимися те или иные социальные проблемы.

В учебном ролевом взаимодействии используется групповая форма работы (4–6 человек в группе), роли двух типов (профессионально-ориентированные – учитель, ученики, их родители и динамические, исполняемые во время группового обсуждения – организатор, инициатор, критик, соглашатель, секретарь); применяются интерактивные методы обучения: анализ конкретных ситуаций, дискуссия, ролевое разыгрывание педагогических ситуаций, ролевое решение педагогических задач.

Прежде всего, мы знакомим студентов с вариантами ролей педагога. Наиболее общий взгляд здесь представлен теорией К. Левина, который полагал, что можно выделить следующие стили поведения, которые четко проецируются на позиции педагога в образовательном процессе:

- авторитар: стремится максимально подчинить своему влиянию партнеров по взаимодействию, единолично принимать решения, жестко контролировать деятельность других; агрессивен, характерна завышенная самооценка и слабая рефлексия; основные формы взаимодействия – приказ, указание, инструкция, выговор; лаконичен, преобладает начальственный тон, нетерпимость к возражениям;

- демократ: ориентирован на коллегиальность в совместной работе, поощрение инициативы, поиск совместного решения, установление в группе отношений взаимной ответственности и уважения; готов к новациям, прислушивается к мнению группы, обладает адекватной самооценкой, способен корректировать деятельность свою и других; формы взаимодействия – просьба, совет, информация;

- либерал: нетребователен к себе и к другим, склонен уклоняться от ответственности и принятия решений, проявляет внешнюю заинтересованность и внутреннее безразличие к процессу и результатам совместной деятельности, часто не способен контролировать ситуацию и подчиняется ходу событий.

Как показывает практика, позиции педагога авторитара, демократа, либерала складываются в деятельности педагога достаточно быстро, поэтому есть смысл сориентировать позицию будущего педагога в процессе подготовки, нежели пытаться изменить сложившийся стиль деятельности.

Студенты на первых же занятиях легко дают оценку конструктивным и неконструктивным формам поведения, фразам педагога. Однако предложение найти свой вариант выхода из педагогической ситуации вызывает у студентов затруднение: не хватает жизненного опыта, отсутствует готовность к ролевой смене (встать на позицию учителя, родителя, а не ученика), педагогических знаний и умений (видеть перспективу своих действий и слов, понимание личностных особенностей учащихся и пр.).

Таким образом, исполнение студентами роли учителя является необходимой составляющей профессиональной подготовки. Не менее важно предоставить возможность студентам выступать в роли ученика. Это связано с тем, что сегодня отношения педагога и учащихся должны строиться преимущественно на субъект-субъектном уровне. Это означает, что каждый ученик из позиции пассивного объекта педагогических воздействий должен перейти в позицию активного, полноправного партнера в учебно-воспитательной деятельности. В связи с этим особую значимость приобретает способность педагога к эмпатии в отношении своих воспитанников. Это означает умение педагога поставить себя в позицию учащегося, проникнуть не только в состояние ребенка, но и в ту мотивацию, которая у него уже есть, распознавать интересы и стимулировать внутреннюю мотивацию учащихся к деятельности, активизировать их творческий потенциал. Кроме того, важнейшим профессиональным качеством педагога является способность видеть педагогические проблемы и решать их бесконфликтным способом. Перечис-

ленные способности будут развиваться, если студент, участвуя в педагогическом взаимодействии, будет «проживать» роль ученика, с учетом присущих ученику личностных характеристик. Исполнение студентами ролей учащихся с различным типом ролевых позиций будет способствовать глубокому пониманию мотивационной сферы учащихся, гуманизации профессионально-ценностных ориентаций.

Проигрывание студентами профессионально-ориентированных ролей оказывает существенное влияние на процесс формирования мотивации педагогической деятельности. В сфере профессиональной мотивации важнейшую роль играет положительное отношение к профессии, поскольку этот мотив связан с конечными целями обучения. Положительное отношение к профессии в сочетании с компетентным представлением о ней детерминирует формирование и других, более частных мотивов [5]. Очевидно, что формирование реальных представлений о будущей профессии и о способах овладения ею должно осуществляться начиная с первого курса. Этому процессу будет способствовать участие студентов в учебном ролевом взаимодействии при изучении психолого-педагогических и частнометодических дисциплин.

В качестве приемов, способствующих формированию мотивации учения, А. К. Маркова выделяет следующие: включенность обучающихся в коллективистические формы организации разных видов деятельности; отношения сотрудничества субъектов образовательного процесса; привлечение учащихся к оценочной и самооценочной деятельности. Кроме того, формированию мотивации способствуют познавательные игры, ситуации спора и дискуссии; анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личностной значимости учения и использования приобретаемых знаний в будущей жизни; включение обучающихся в совместную учебную деятельность; использование в учебном процессе ситуации выбора [2]. Все перечисленные приемы используются в учебном ролевом взаимодействии, причем содержательное наполнение этих приемов таково, что вместе с познавательной формируется и профессиональная мотивация.

Для предоставления студентам возможности исполнения ролей используются интерактивные методы: анализ конкретных ситуаций, «разыгрывание» педагогических ситуаций, ролевое решение педагогических задач.

Метод анализа конкретных педагогических ситуаций, реализуемый в форме ролевого взаимодействия, позволяет не только формировать профессионально значимые умения (анализировать, проектировать, организовывать взаимодействие), но и способствует формированию профессиональных убеждений, ценностных ориентаций в педагогической деятельности, профессиональной позиции, которые проявляются в избираемом студентами стиле профессионального поведения.

Внедрение в процесс профессиональной подготовки будущих учителей метода ролевого разыгрывания педагогических ситуаций обусловлено тем, что для организации эффективного взаимодействия с детьми в процессе их деятельности педагогу необходимо знать не только содержание своей роли, но и роли учащихся, иметь возможность посмотреть со стороны на иную трактовку предписанной роли.

Рольевое разыгрывание ситуаций отличается от ролевой игры тем, что подготовка здесь сводится к минимуму. Назначенный (или выбранный членами группы) «педагог» и «учащиеся» получают задание на занятии и находят выход из создавшейся ситуации, пользуясь лишь тем запасом знаний, который у них имеется в данный момент (без специальной предварительной подготовки). Решение вырабатывается всей группой, а презентация его другим группам происходит в виде фрагмента, в котором каждый участник группы играет свою роль. Заканчивается разыгрывание ролевой ситуации совместным обсуждением членами академической группы действий «учителя» и «учащихся» и выработкой оптимального решения. При обсуждении важно обратить внимание на то, какой стиль профессионального поведения выбрал «учитель», комфортно ли чувствовал себя «ученик», какая профессиональная позиция является наиболее оптимальной в данной ситуации, какой стиль профессионального поведения способствует более эффективному решению поставленной задачи.

Рольевое решение педагогических задач отличается от метода анализа педагогических ситуаций и ролевого разыгрывания педагогических ситуаций тем, что группам студентов предлагается не педагогическая ситуация, а конкретная задача, которая вытекает из определенной педагогической ситуации. Задачу решает каждая группа, затем один представитель от группы – «учитель» – реализует найденное группой решение, участники остальных групп играют роли учащихся. Отличие этого метода от предыдущих в том, что стратегия профессионального поведения вырабатывается совместно членами группы, а воплощает ее один случайно выбранный преподавателем студент. Причем, ему придется импровизировать, поскольку он заранее не знает, как поведут себя «ученики». После того как все решения «проиграны», в совместном обсуждении вырабатывается наиболее оптимальное.

Опытно-поисковая работа, проведенная в Нижнетагильской государственной социально-педагогической академии на факультете педагогики и методики начального образования, позволила установить характер мотивов обучения в педагогическом вузе до и после включения студентов в учебное ролевое взаимодействие. Мы воспользовались диагностическими методиками, направленными на выявление у студентов мотивации обучения в вузе и интереса к профессии учителя (автор Т. И. Ильина [1]), мотивов выбора деятельности преподавателя (автор Е. П. Ильин [1]). На первом этапе исследования оказалось, что только у 10% студентов преобладают мотивы, направленные на овладение профессией (эти студенты еще до поступления в вуз интересовались профессией учителя, много читали о ней). У 45% студентов преобладают мотивы, связанные с приобретением знаний (они самостоятельно изучают ряд предметов, необходимых, по их мнению, для будущей профессии), и у стольких же преобладает стремление получить диплом при формальном овладении знаниями (занять желаемое положение в обществе). Высокий уровень интереса к педагогической профессии характерен лишь для 7% испытуемых, и у стольких же интерес отсутствует. 58% студентов имеют средний уровень развития интереса и 28% – низкий. Низкий уровень интереса к будущей профессиональной деятельности сказывается на активности личности по овладе-

нию профессиональными умениями, что, в свою очередь, негативно влияет на качество профессиональной подготовки.

Среди студентов с преобладающей мотивацией овладения профессией и приобретения знаний, мы выявили мотивы выбора педагогической деятельности. Наиболее значимым для студентов является стремление к общению с детьми (7,8 балла из возможных 10), на втором месте оказалось стремление к самовыражению, к творческой работе (7,5 баллов). Одинаковое количество баллов набрали мотивы осознания полезности педагогической деятельности, важности обучения и воспитания детей и желание находиться в среде интеллектуалов, образованных людей (по 7,4 балла). Как видим, мотивы, связанные с педагогическим призванием и сопутствующими интересами, представлены примерно одинаково.

Изучая заинтересованность студентов в овладении профессиональными знаниями и умениями, мы установили, что 10% осваивают необходимые для будущей профессии знания и умения потому, что это стало их профессиональной потребностью. 24% опрошенных проявляют к этому процессу функциональный интерес, 12% находятся на стадии развивающейся любознательности, и самая большая группа студентов – 40% – проявляют к овладению профессией лишь показную заинтересованность. Элементарное любопытство и равнодушное отношение характерны для 12% и 2% соответственно. Таким образом, для более чем половины студентов приобретение профессиональных знаний и умений не представляет особого интереса.

Включение студентов в ролевое взаимодействие с исполнением профессионально-ориентированных ролей на различных этапах обучения позволяет изменить эту довольно тревожную ситуацию. Так, на констатирующем этапе проведенного нами исследования профессиональные мотивы были выявлены у 10% студентов экспериментальной группы, гностические и социальные были представлены в равной степени (по 45%). На контрольном этапе студенты распределились следующим образом: мотив овладения профессией преобладает у 40% будущих учителей, у стольких же преобладающим является мотив получения знаний и только для 20% студентов мотивом учебной деятельности является получение диплома. Это можно объяснить тем, что в процессе ролевого взаимодействия, когда студенты были вынуждены «проживать» роли участников образовательного процесса, находить выход из различных ситуаций, складывающихся в школьной жизни, у них пробуждался интерес к личности ребенка, к процессу воспитания, к педагогической профессии в целом. Приходило понимание значимости этой профессии, ее творческого характера, желание ею овладеть.

Помимо профессионально-ориентированных ролей студенты исполняют и динамические роли, которые реализуются только в групповом обсуждении – инициатор, критик, соглашатель, организатор, секретарь, бодрила. Эти роли вводятся с целью коррекции предпочитаемого студентами стиля взаимодействия. Необходимость коррекции очевидна, поскольку, как выяснилось в первом этапе (методика выявления склонности к определенному стилю взаимодействия Е. П. Ильина [1]), демократический стиль взаимодействия выбирают менее половины всех опрошенных. Это заставляет задуматься о необходимости из-

менений форм и методов организации взаимодействия участников образовательного процесса в вузе, а также его содержания.

Задача инициатора – предложить как можно больше различных решений проблемы. Эта роль стимулирует активность обучающихся, обязывает искать и предлагать различные выходы из обсуждаемой ситуации. Критик находит недостатки в каждом из предложенных решений, вынуждая исполнителя данной роли отказаться от равнодушной, попустительской позиции по отношению к обсуждаемой проблеме. Соглашатель выражает свое согласие с любыми точками зрения, формируя тем самым у студентов способность и готовность если не принять, то хотя бы с уважением выслушать иную точку зрения. Организатор следит за тем, чтобы все члены группы выполняли свои функции, задает уточняющие вопросы. Исполнение этой роли способствует развитию организаторских способностей – одного из важнейших профессионально значимых качеств учителя. Секретарь фиксирует предложенные решения, достоинства и недостатки каждого. В процессе исполнения роли секретаря студенты учатся точности, краткости, сжатости формулировок, умению распределять внимание, ничего не упуская из виду. Бодрила старается поднять настроение, воодушевлять членов группы. Исполнение этой роли способствует формированию умений будущего учителя создавать эмоциональный комфорт и ситуацию успеха, переводя педагогическое взаимодействие на субъект-субъектный уровень.

Обсуждение проблемы и выработка решения в микрогруппах ведется студентами, исполняющими вышеперечисленные роли. Как правило, выбор ролей студентами обусловлен присущим им стилем взаимодействия. Так, студенты, склонные к авторитарному стилю, выбирают преимущественно роли инициатора, критика; к либеральному стилю – соглашателя, секретаря. Для того чтобы усилить эффективность педагогического воздействия, направленного на изменение стиля взаимодействия студентов в сторону его демократизации, необходимо временно отойти от практики выбора исполняемой роли по желанию и назначать роли (либералу поручить роль критика, инициатора, авторитару – соглашателя и т. п.). Самым сложным для студентов на этом этапе оказывается удержаться в рамках исполняемой роли. Так, студенты, склонные к авторитарному стилю, пытаются отстаивать свою точку зрения, хотя играют роль соглашателя, а студенты с либеральным стилем взаимодействия не могут найти аргументы против предлагаемых решений, хотя исполняют роль критика. Трудными для исполнения большинством студентов оказываются роли организатора, инициатора, так как не хватает навыков организации совместного обсуждения, опыта принятия решений, педагогического воображения. В итоге, как показало исследование на завершающем этапе (диагностическая методика А. П. Чернявской [6]), количество студентов, склонных к демократическому стилю взаимодействия увеличилось с 45% до 75%, авторитарному – уменьшилось с 25% до 15%, либеральному – с 30% до 10%. На наш взгляд, такие изменения обусловлены включением студентов в такую коллективную работу, где успех решения задачи зависит от каждого, то есть равнодушных, стоящих в стороне нет, где необходимо уметь выслушать другого и предложить

свой вариант решения, где обязателен оптимистический настрой, доброжелательное и, вместе с тем, требовательное отношение к коллегам.

Таким образом, к основным функциям ролевого взаимодействия, организованного в процессе профессиональной подготовки будущего учителя, относятся

1. Функция ориентации в педагогической деятельности; принимая участие в ролевом взаимодействии то в роли учителя, то в роли ученика, студент осознанно выбирает ценности, которыми будет руководствоваться в профессиональной деятельности, у него формируются профессиональные убеждения, профессиональная позиция и, в соответствии с ними, определенный стиль профессионального ролевого поведения.

2. Функция формирования профессионального интереса и мотивации профессиональной деятельности; ролевое участие в учебных ситуациях, имитирующих реальную профессиональную деятельность, способствует изменениям в мотивационной сфере будущего учителя, в ходе которых на высшую ступень в иерархии мотивов поднимаются мотивы работы с детьми, интерес к профессии учителя.

3. Функция формирования профессиональных умений и профессионально значимых качеств личности, в том числе умения организовывать педагогическое взаимодействие и управлять им, изучать и понимать позиции субъектов взаимодействия, учитывать их интересы в работе, представлять различного рода реакции школьников в возможных ситуациях, решать возникающие проблемы бесконфликтным способом.

Целесообразность организации ролевого взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущего учителя вызвана спецификой деятельности педагога как организатора педагогического взаимодействия. Необходимо развивать у каждого студента способность, готовность и умение быть как объектом, так и субъектом общения; необходимо специально готовить учителя к функции объекта воспитания, испытывающего разнообразные воздействия со стороны своих воспитанников. Одним из средств такой подготовки может стать вовлечение студентов педагогических вузов в учебные ситуации, имитирующие реальную профессиональную деятельность с наделением их ролями участников педагогического процесса. Участие в такой деятельности способствует развитию адекватных представлений о профессии, формированию системы профессиональных знаний, умений, навыков, лучшему пониманию мотивов поведения участников образовательного процесса, воспитанию профессионально важных качеств.

Литература

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – С. 433, 463, 457.
2. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов – М.: Просвещение, 1990. – С. 55.
3. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве / Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 1999. – С. 12.

4. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – С. 346.
5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – С. 64–65.
6. Чернявская А. П. Педагогическая техника в работе учителя. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2001. – С. 124.
7. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – С. 46.

УДК 316.334: 377 (045)
ББК 60.561.9

ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕХАНИЗМОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАК УСЛОВИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕГИОНОВ

М. Н. Макарова

Ключевые слова: рабочие; профессиональное образование; социология образования; регионализация.

Резюме: в статье рассмотрены проблемы, связанные с воспроизводством рабочих в современной России, и выделены основные направления модернизации системы профессионального образования в условиях усиливающегося дефицита квалифицированных рабочих кадров. Регионализация подготовки рабочих в нашей стране предусматривает развитие механизмов социального партнерства субъектов, заинтересованных в развитии профессионального образования как основного фактора модернизации российской экономики.

Социально-экономическое положение и образовательный статус рабочих, как одной из наиболее многочисленных социальных групп в нашем обществе, отражает проблемы, связанные с воспроизводством других социальных групп. В этом смысле ситуация с рабочими не является уникальной – она лишь наиболее остро отражает противоречия в сложных взаимоотношениях системы образования с другими сферами жизни общества, в первую очередь – с экономикой. Вместе с тем, в современном обществе, основой конкурентоспособности которого является экономика, основанная на знаниях, эти отношения претерпевают существенные изменения, причем образованию отводится ведущая роль в регулировании и стабилизации практически всех факторов общественного развития.

В настоящее время недостаточность статистической информации о социально-демографических процессах на долгосрочную перспективу приводит к неоправданному понижению значимости этих процессов для экономики и сферы занятости. Руководители предприятий и образовательных учреждений и даже представители властных структур не осознают в достаточной сте-