

Д.В. Легенчук

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

Монография

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Д.В. Легенчук

Курганский
государственный
университет



редакционно-издательский
центр
43-38-36

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ**

КУРГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Д.В. Легенчук

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ
ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

Монография

Курган 2008

ББК Ч 448.4
УДК 371 «731»
Л 38

Рецензенты:

Аменд А.А., доктор педагогических наук, профессор
Никитина Е.Ю., доктор педагогических наук, профессор

Печатается по решению научного совета Курганского государственного университета.

Л 38 Легенчук Д.В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: Монография. – Курган, 2008. - 116с.

Монография представляет собой научную разработку, посвященную актуальной проблеме организации системы профессионального образования – преемственности основных ее звеньев.

Книга адресована студентам, аспирантам, преподавателям, всем, кто связан с системой профессионального образования.

ISBN 978-5-86328-929-8

© Курганский
государственный
университет, 2008
© Легенчук Д.В., 2008

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. Преемственность как методологический принцип развития профессионального образования	6
1.1. Современное состояние методологической базы развития профессионального образования на основе преемственности	6
1.2. Методологический анализ преемственности в теории взаимодействия систем профессионального образования	19
1.3. Особенности принципа преемственности в педагогике	46
ГЛАВА 2. Теоретические аспекты развития профессионального образования на основе преемственности	53
2.1. Сущностные характеристики преемственности систем профессионального образования	53
2.2. Системный анализ процесса управления преемственностью профессионального образования	63
ГЛАВА 3. Модель преемственности учебно-познавательной деятельности студентов в системе профессионального образования	76
3.1. Теоретические основы организации учебно-познавательной деятельности студентов в системе преемственного образования	76
3.2. Характеристика субъекта учебно-познавательной деятельности в системе преемственного образования	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	102

ВВЕДЕНИЕ

Европейский саммит, прошедший в Лиссабоне в марте 2000 г., провозгласил вступление Европы в «эпоху знаний» со всеми вытекающими социально-экономическими и культурными последствиями. В частности, в области образования принят меморандум «учение длиною в жизнь» или меморандум непрерывного образования. Исходя из стратегии занятости, он констатирует, что участникам рынка труда необходимо непрерывное улучшение/обновление/актуализация знаний, навыков, профессиональных компетенций. Это требует реформирования сложившихся образовательных систем, приведение их в соответствие с требованиями гражданского общества. Основы моделей реформирования уже сложились в мировом образовательном сообществе: в Европе - LLL концепция, в США - концепция гражданского образования, в Швеции - концепция образования взрослых и др.

В Концепции модернизации российского образования записано, что основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированных и конкурентоспособных работников, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. На реализацию этой цели должна быть направлена деятельность учреждений профессионального образования.

Современное общество нуждается в постоянно расширяющемся притоке новых продуктов, технологий, идей. Быстро обновляющиеся наукоемкие технологии требуют творчески мыслящих, активных специалистов, постоянно пополняющих свои знания для ускоренного освоения новых поколений техники и производственных процессов.

В результате традиционная концепция обучения и образования, базирующаяся на передаче суммы знаний, умений и навыков, сменяется новой, выдвигающей на первый план формирование компетенции обучающихся на основе их самостоятельного творчества. Таким путем обучение соединяется с производительным трудом и поисковой деятельностью, а процесс образования продолжается постоянно на протяжении всей человеческой жизни.

Поэтому возникли и развиваются две тенденции профессионального образования, характерные для эпохи перехода к постиндустриальному обществу, - интеграция всех его уровней (начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовской профессиональной подготовки и переподготовки) и развитие системы многоступенчатого профессионального образования.

Еще в 1871 г. Д.И. Менделеев выдвинул идею непрерывного образования, которое является многоступенчатым, причем на каждой ступени учащийся должен получать сумму знаний и практических навыков, позволяющих ему зарабатывать на жизнь полезным трудом. Вместе с тем, человеку при наличии способ-

ностей, потребности и возможности должен быть всегда открыт путь к более высокому образованию.

Одной из ведущих тенденций развития современного образования становится превращение его в непрерывный процесс продвижения человека к вершинам личностного и профессионального совершенства. Именно поэтому теоретические изыскания и практические поиски в педагогике направлены на создание целостной системы непрерывного образования, способной охватить указанный процесс. Успех в этом деле может быть достигнут лишь при наличии адекватных теоретико-методологических основ, отражающих объективный процесс, и дидактических средств его обеспечения. К их числу мы относим преемственность, понимаемую как установление необходимой связи и оптимального соотношения между компонентами системы образования на разных ступенях обучения в учебных заведениях системы непрерывного профессионального образования.

Наличие корреляционных связей проблемы преемственности с решением проблем непрерывного образования хорошо осознается образовательно-педагогическим сообществом на всех его уровнях. Так, в Концепции модернизации российского образования одними из важнейших инструментов повышения качества профессионального образования называются создание условий для непрерывного профессионального роста кадров и обеспечение преемственности различных уровней профессионального образования.

В монографии изложены результаты исследования, проведенного автором на базе Курганского технологического колледжа и Курганского Государственного университета в течение 1997-2007 гг.

В первой главе **«Преемственность как методологический принцип развития профессионального образования»** раскрыто современное состояние исследования принципа преемственности в развитии профессионального образования, в методологии развития профессионального образования, а также особенное принципа преемственности в теории развития систем профессионального образования.

Вторая глава **«Теоретические аспекты развития профессионального образования на основе преемственности»** посвящена сущностным характеристикам преемственности систем профессионального образования, а также системному анализу процесса управления преемственностью профессионального образования.

В главе 3 **«Модель преемственности учебно-познавательной деятельности студентов в системе профессионального образования»** определены теоретические основы организации учебно-познавательной деятельности в профессиональной школе, дана характеристика ее субъекта.

В заключении обобщены и систематизированы итоги теоретического исследования.

Монография носит теоретико-методологический характер. Она адресована студентам, аспирантам, преподавателям, всем, кто связан с системой профессионального образования.

ГЛАВА 1. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Современное состояние методологической базы развития профессионального образования на основе преемственности

Основной причиной глубоких трансформационных процессов, через которые проходит сегодня большинство цивилизованных стран, является резко ускорившийся прогресс знаний и вследствие этого — постепенный переход к новой технико-экономической парадигме общественного развития. Основные характеристики новой техноэкономической парадигмы, названной информационно-технологической: информация как предмет, а не только как средство труда, всеохватность эффектов новых технологий, их сетевая логика, гибкость процессов, организаций и институтов, порождаемая гибкостью информационных технологий, технологическая конвергенция, - закономерно приводят к тому, что производственные процессы и продукты во многих отраслях становятся все более сложными и высокотехнологичными.

Важность научных знаний в этом процессе настолько велика, что две ранее самостоятельные сложные системы «наука» и «производство» объединяются в единую более крупную систему «наука — производство» — сложную эволюционирующую систему с высокой интенсивностью накопления и применения новых знаний. В подобной системе участникам экономической жизни необходимо все более интенсивно учиться, поскольку растет уровень требуемых от них трудовых способностей и потребность в высококвалифицированных работниках, обладающих разносторонними навыками и повышенными способностями к быстрому обучению и адаптации. Причем возникла необходимость не просто учиться, а «постигать сам процесс обучения и снова и снова адаптироваться и созидать». От работников требуются все большие познавательные способности, экономика становится все менее «машинно-интенсивной» и все более «знания-интенсивной» (3).

В подобной экономике происходит сдвиг от технических навыков к интеллектуальным, что закономерно приводит к возрастанию роли образования и образовательной системы, в результате чего возникает новая большая и сложная система «наука - производство - образование». Объединение всех трех составляющих происходит на основе описанных выше системных принципов, без уничтожения уникальности каждой из подсистем, но в их тесном взаимодействии. Традиционная концепция обучения и образования сменяется новой, в основе которой - формирование компетенции обучающихся на основе их самостоятельного творчества. Так обучение соединяется с производительным трудом и творческой деятельностью, а процесс образования продолжается постоянно на протяжении всей человеческой жизни. Это означает, что подготовка специалис-

тов ведется не только на лекциях в аудиториях, но и при их практической работе в исследовательских подразделениях, инновационных фирмах, производящих высокотехнологичную продукцию.

Для эпохи перехода к постиндустриальному обществу характерны две тенденции в развитии профессионального образования: интеграция всех его уровней (начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального, послевузовской профессиональной подготовки и переподготовки), развитие системы многоступенчатого профессионального образования и различных форм производственно-вузовского обучения, когда в течение всего периода подготовки или начиная со времени специализации студенты чередуют учебу с работой в научных и производственных подразделениях.

В условиях рыночной экономики существенно меняются приоритеты в образовании, так как наиболее эффективно свои функции рыночный механизм осуществляет в условиях экономической свободы, которая подразумевает свободу предпринимательства, свободу перемещения ресурсов по разным сферам применения, свободу ценообразования, свободу выбора продавцов и покупателей.

Не осталась в стороне от мировых тенденций и Россия, реформы 90-х годов в которой были направлены на формирование рыночных отношений в экономике. Поэтому при реформировании отечественного профессионального образования с учетом вхождения России в мировое экономическое пространство необходимо учитывать следующие основные тенденции:

- в условиях рыночной экономики человек выступает активным субъектом на рынке труда, свободно распоряжающимся своим капиталом – своей квалификацией;
- в условиях рыночной экономики в силу чрезвычайно высокой подвижности ее конъюнктуры каждому человеку приходится не только часто менять место работы, но и неоднократно менять профессии;
- при переходе к рыночной экономике существенные изменения происходят в инфраструктуре и управлении экономикой: увеличение доли сферы обслуживания при сокращении индустриальной сферы, сокращение уровней в иерархической структуре управления, главным образом, путем сокращения менеджеров среднего звена, преимущественное развитие малого и среднего бизнеса, ориентация на самозанятость при создании рабочих мест и др. (192, с.21).

Система профессионального образования приспосабливается к новым условиям осуществления образовательной деятельности, которые предполагают постоянное изменение технологий, экономические и социальные перемены, что требует нового ценностного подхода к образованию на основе перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь».

Замена концепции «Образование на всю жизнь» концепцией «Образование через всю жизнь» имеет своим организационно-методическим базисом принцип непрерывности профессионального образования, который, в первую очередь, должен осуществляться на основе преемственности и информационной

совместимости различных иерархических образовательных уровней.

Сущность непрерывного образования в 90 гг. XX века (по формуле «образование через всю жизнь») представлена в табл. 1

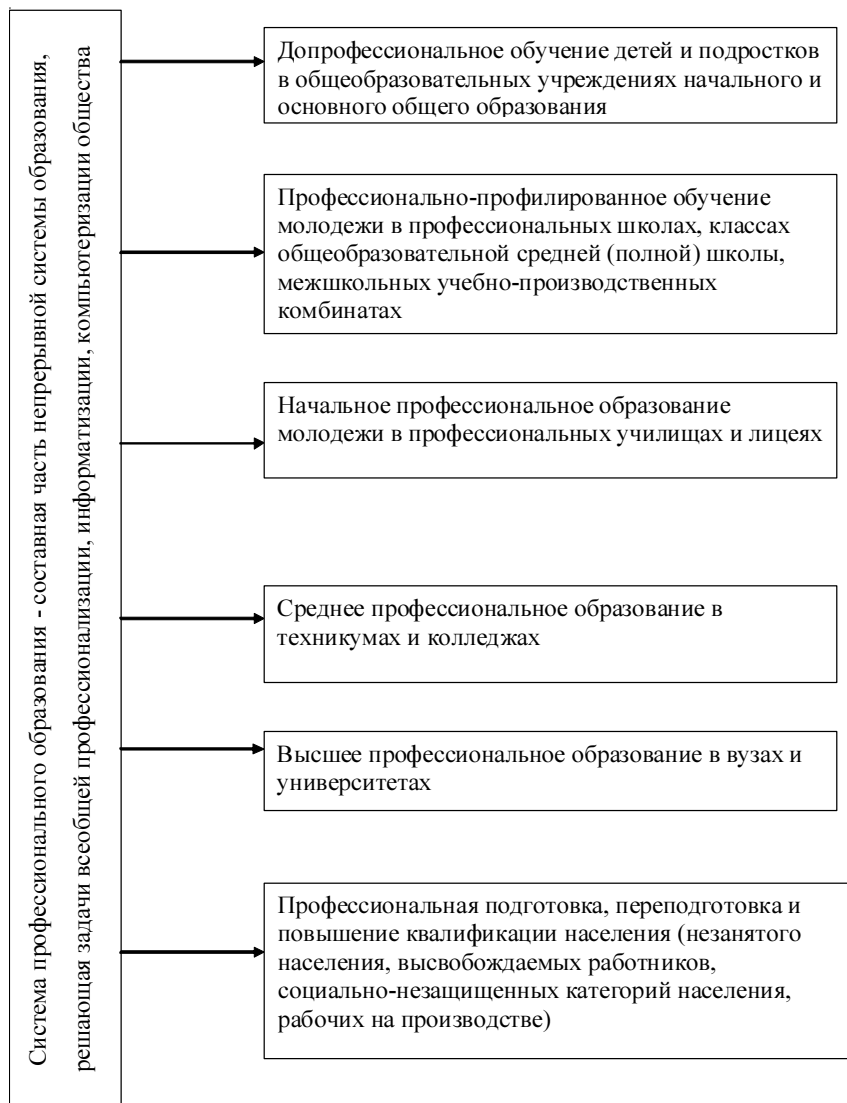
Таблица 1

Сущность непрерывного образования в 90 гг. XX века
(по формуле «образование через всю жизнь»)

Центральная идея непрерывного образования	
▼	
Развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни	
▼	
<p>Непрерывное образование для человека (индивидуализированное по времени, типам и направленности) - процесс формирования и удовлетворения его познавательных запросов и духовных потребностей, развития задатков и способностей как в системе государственных образовательных учреждений, так и путем самообразования</p>	<p>Реализация этой идеи требует «качественно» новое социально-педагогическое мышление как важнейшее условие эффективности перемен в сфере образовательной практики</p>
	▼
	<p>Главные особенности непрерывного образования – Гуманизм и демократизация</p>
	▼
	<p><i>Гуманистическая направленность</i> - обращение к личности человека; - развитие творческой индивидуальности каждого в условиях педагогики сотрудничества; - создание условий для получения общего профессионального образования</p> <p><i>Демократизация</i> - доступность к многообразию форм образования с интересами, потребностями и возможностями; - равенство всех граждан, социальных групп в получении образования; - равноправность отношений между теми, кто учит, и теми, кто учится</p>
	▼
	<p>Общедидактическая направленность непрерывного образования - соединение принципа непрерывности с принципом развивающего обучения, ориентацией образовательно-воспитательной системы на познание и преобразование действительности; - переход от информационного к продуктивному учению, к школе мысли, чувства, активного социального действия предполагает связь обучения с самообучением</p>

В России сложилась и функционирует определенная система профессиональной подготовки кадров (табл. 2). В эту систему входят учреждения начального, среднего и высшего профессионального образования, где реализуются образовательные программы соответствующего уровня и профиля подготовки. Образовательная траектория молодого человека в рамках этой системы формируется за счет механического приращения элементов образования.

Система профессионального образования в 90 гг. XX века



На современном этапе развития производства в условиях рыночной экономики возникли противоречия между содержанием профессионального образования и требованиями, предъявляемыми промышленностью, обществом и государством к личности и уровню профессиональной компетентности специалиста. Состав и структура непрерывного образования в современных условиях представлены в табл. 3.

Состав и структура непрерывного образования

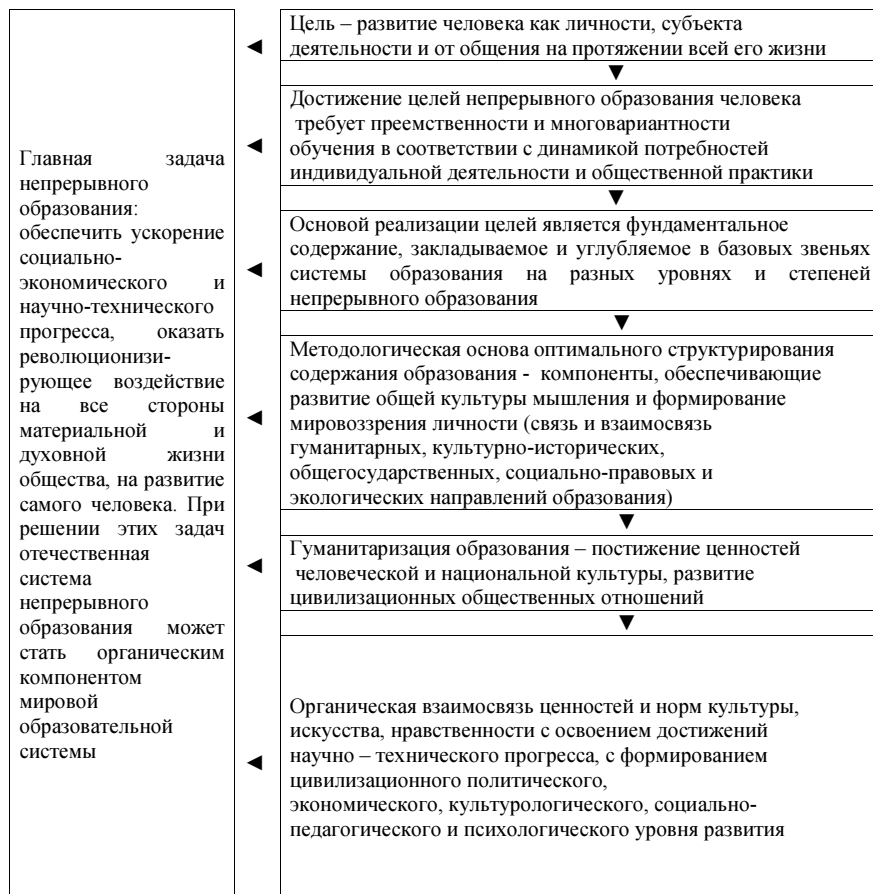


Различные уровни и ступени профессионального и специального образования	
<p style="text-align: center;">Профессионально – техническое образование</p> <ul style="list-style-type: none"> • Среднее специальное образование • Высший тип профессионального училища. • Курсы повышения квалификации рабочих кадров и специалистов/ 	<p>Подготовка квалифицированных рабочих кадров по сложным профессиям в различных типах училищ.</p> <p>Обеспечение подготовки специалистов среднего звена на базе техникумов, политехникумов, училищ с учетом требований и запросов различных отраслей народного хозяйства.</p> <p>Интегрированные комплексы (ПТУ – ССУЗ - вуз) являются основной формой повышения профессиональной подготовки и общего образования конкретных категорий работников</p>
<p style="text-align: center;">Высшая ступень непрерывного образования – вузы</p> <p><i>Задачи:</i> обеспечить общую и профессиональную подготовку специалистов, способных творчески решать задачи и проблемы научно-технического и социально-экономического прогресса, обогатить материальную и духовную культуру общества продуктами своего творчества</p>	<p>Параллельные структуры: вечерние, заочные, неполные, ускоренные экстерны и другие формы</p>
↓	
<p>Вузы (университеты) являются региональными центрами непрерывного образования, обслуживающими духовные запросы всех категорий населения</p>	
↓	
<p>Дополнительные формы включают: подготовительные отделения и курсы, различные структуры неформального образования, организации НИР, НИСР, ВОИР</p>	
↓	
<p>Аспирантура, соискательство: подготовка кадров исследователей для работы в вузах, НИИ и других учреждениях образования; докторантура, подготовка специалистов высшей квалификации, руководители научных школ и направлений, исследователей для важнейших областей науки и техники, влияющих на всю специальную практику общества.</p> <p>Особое место в системе непрерывного образования должно быть отведено послешкольному и последипломному самообразованию, являющемуся важнейшей формой «вечного» учения</p>	

Особое место в системе непрерывного образования должно быть отведено послешкольному и последипломному самообразованию, являющемуся важнейшей формой «вечного» учения.

Содержание непрерывного образования в современных условиях представлено в табл.4.

Содержание непрерывного образования в современных условиях



Разнообразие терминов, относящихся к непрерывному образованию, отражает его различные аспекты.

Наиболее часто употребляются в мировой практике такие, как продолжающееся образование (continuing education), пожизненное образование (lifelong education), перманентное образование (permanent education), возобновляющееся образование (recurrent education), образование взрослых (adult education), дальнейшее (продвинутое) образование (further education), последиplomное обучение (postgraduate education), компенсаторное обучение (remedial education) и др. В разных странах используют различные термины: в США употребляют в

основном термин «пожизненное образование», в Англии – «продолжающееся образование», в Швеции – «возобновляющееся образование». Последний термин использует и Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), считая, что «индивид получает образование по частям в течение всей жизни. Это означает отход от современной практики непрерывающегося образования в учебном заведении перед тем, как индивидум приступит к трудовой деятельности, и предполагает чередование образования с другими видами деятельности, главным образом, с работой».

Для оптимизации подготовки специалистов необходим системный подход к функционированию профессионального образования на основе социально-экономических, национальных, демографических, экологических и других особенностей развития каждого региона.

Система непрерывного образования должна строиться на принципах непрерывности, преемственности, интегративности, гибкости, конкурентоспособности, информационной прозрачности, мобильности, ориентации на потребности личности и общества. Непрерывное профессиональное образование, реализующее данные принципы, может стать рычагом для экономического подъема региона.

Недостаточная преемственность стандартов среднего и высшего профессионального образования в настоящее время приводит к тому, что при дальнейшем обучении в вузе выпускник учреждения среднего профессионального образования вынужден готовиться не по утвержденной государственной программе, а по сокращенной, разрабатываемой вузом в индивидуальном порядке путем перезачета уже изученных студентом дисциплин или их разделов. Система перезачетов сложна и носит порой субъективный характер.

Переход на многоуровневую непрерывную систему подготовки специалистов помогает обеспечить возможность достижения на каждом этапе получения профессионального образования того уровня профессиональной компетентности и развития личности, который соответствовал бы возможностям, интересам ее развития.

При этом расширяется образовательное пространство учебного заведения, моделируются новые технологии профессиональной подготовки с учетом кадровых потребностей региона, формируется открытая и постоянно действующая система анализа функционирования каждого учебного заведения, входящего в структуру непрерывного образования.

Функционирование структур непрерывного профессионального образования обеспечивает наиболее полную защиту социальных прав студентов и быструю адаптацию выпускников к новым условиям функционирования.

Методологическими принципами организации учебного процесса в рамках системы непрерывного образования являются:

- координация по структуре, согласование по содержанию учебных программ подготовки начального, среднего и высшего профессионального образования;

- создание сквозной образовательной программы;
- обеспечение преемственности содержания профессионального образования, средств, форм и методов обучения и воспитания на всех уровнях и ступенях;
 - учебные процессы инновационных образовательных технологий;
 - информатизация образования и оптимизация методов обучения, активное использование технологий открытого образования;
 - разработка научных основ и научно-практических методов диагностики качества профессионального образования с ориентацией их на международные стандарты качества;
 - создание единой системы образовательной статистики и показателей качества образования, сопоставимой с мировой практикой, а также системы мониторинга образования;
 - завершенность каждого уровня профессионального образования (получение специальности и присвоение квалификации);
 - переход с одного уровня обучения на другой по результатам контроля знаний на конкурсной основе;
 - установление тесных связей с производственными структурами и рынком труда;
 - рациональное использование ресурсного и материально-технического обеспечения образовательных учреждений разных уровней;
 - совершенствование управления системой непрерывного профессионального образования.

Новиков А.М. называет семь основных принципов демократизации профессионального образования: равных возможностей, сотрудничества, многообразия, открытости, регионализации, общественно-государственного управления, самоорганизации, которые выделяются по уровням управления: студент (самоорганизация), преподаватель как руководитель студентов (сотрудничество), образовательное учреждение (открытость), система профессионального образования (многообразие), регион (регионализация), общество (принцип равных возможностей) и государство (общественно-государственное управление) (164). Остановимся на их характеристике более подробно, поскольку это важно с позиций нашего исследования.

Принцип равных возможностей. В демократичном обществе каждый гражданин на любом доступном для него уровне должен иметь возможности получения образования, как общего, так и профессионального. Это не означает, что все достигнут одинаково высокого уровня образованности и квалификации, что невозможно сегодня и в ближайшей перспективе. Но общество может и должно предоставить примерно равные условия для получения образования каждому своему члену, прежде всего потому, что при введении образовательных стандартов мера требований на всех ступенях профессионального образования должна быть посильной для каждого, кто поступил на данную ступень и хочет продолжать учиться. Необходима индивидуальная поддержка особо нуждающихся

семей с детьми и молодежи из таких семей, продолжающей образование за счет государственных стипендий, предоставления общежитий и т.п.

Социальные функции учреждений начального профессионального образования, в которые принимают всех желающих, следует сохранить: это единственные средние учебные заведения, где при поступлении не надо сдавать экзамены и где дают общее и профессиональное образование тем подросткам, которые не могут или не хотят продолжать обучение в общеобразовательной школе.

Особые условия необходимы для тех, кто не может учиться в обычных условиях, т.е. для людей с ограниченными возможностями. В гуманном и демократичном обществе люди, не способные учиться и трудиться в нормальном для других режиме, должны быть обеспечены образовательными услугами. Для формирования профессиональной элиты общества, которая задает образцы, ориентируется на высшие уровни деятельности, и не только интеллектуальной, требуется развитие элитарных профессиональных учреждений. Воспитание таких специалистов — задача не только высшей школы и послевузовского образования, но и учреждений начального и среднего профессионального образования.

Принцип многообразия профессиональных образовательных систем означает их многоукладность, альтернативность, вариативность, многообразие образовательных программ, содержания, форм и методов обучения, дифференциацию и индивидуализацию профессионального образования. Многоукладность — это, прежде всего, переход от тотального огосударствления профессиональной школы к многообразию ее учредителей и собственников. Современной системе образования необходима альтернатива в лице негосударственных учебных заведений. Закон РФ «Об образовании» предусматривает негосударственные образовательные учреждения (не только частные, но и общественные) и учебные заведения религиозных организаций и т.д. и устанавливает право негосударственного образовательного учреждения на государственное и муниципальное финансирование (с момента его аккредитации).

Во всем мире частных учебных заведений, особенно профессиональных, немного. В развитых странах в них учится не более 3—5% студентов, и они особого влияния на сферу образования не оказывают, за исключением образования аристократии. Негосударственных профессиональных учебных заведений много: в Германии и Франции — при заводах, фирмах, в Нидерландах — при церковных общинах и т.д. И все они финансируются государством.

Стать собственниками государственных школ, училищ, колледжей и т.д. хотят многие: и частные лица, и предприятия, и государственные ведомства — органы управления образованием разных уровней, ведомства по управлению имуществом также разных уровней, службы занятости и т.д.

В настоящее время произошли изменения в преодолении единообразия типов профессиональных учреждений и содержания профессионального образования. Наряду с традиционными ПТУ, техникумами, институтами и университетами появились многочисленные высшие профучилища, технические лицеи, колледжи, региональные учебные центры, профильные университеты (техни-

ческие, педагогические и т.д.), академии и т.п. Развивается многоуровневость профессионального образования — и начального, и среднего, и высшего. Учебные заведения получили право самостоятельно разрабатывать документацию.

Дифференциация образования целесообразна не только по уровням, специальностям и специализациям, по выбираемым студентами курсам и предметам и т.д., но и по характеру области будущей профессиональной деятельности. Так, в производственно-технической сфере труд специалистов классифицируется по следующим трем областям:

- инновационная деятельность — исследования, разработки и проектирование;
- производственная — производственные системы;
- обслуживающая — маркетинг, использование оборудования, испытания и измерения.

Эти три области предъявляют разные требования к уровню подготовки и личностным качествам специалиста. Аналогично такая или другие классификации могут применяться в различных отраслях. Они определяют дифференциацию содержания и направленность профессиональной подготовки специалистов.

Развитие рыночной экономики, расширение гражданских прав и свобод личности требуют перехода от подготовки специалистов массовых специальностей к индивидуальному профессиональному образованию молодежи. Каждый обучаемый должен проектировать свою личную образовательную траекторию, иметь возможность выбора тех курсов и предметов, изучать которые он считает необходимым в соответствии со своими профессиональными интересами и планами. Это и есть проявление индивидуализации образования.

Принцип сотрудничества предусматривает установление в учебном заведении атмосферы взаимопонимания, доверительности и взаимной требовательности педагога и обучаемых. Это новые деловые контакты, совместная постановка задач, совместный анализ процесса их решения и достигнутых результатов. Важна роль руководителей учебных заведений в создании непринужденной, творческой, демократической атмосферы, а также роль институтов и факультетов повышения квалификации, различного рода курсов в системе последипломного образования, в психологической переподготовке, переориентации.

Принцип открытости означает преодоление замкнутого (идеологического, экономического, педагогического и т.п.), корпоративного, ведомственного строя и духа учебных заведений. Открытость — это активные партнерские связи с общественностью, различными институтами, предприятиями и организациями, государственными ведомствами (службами занятости населения, социальной защиты и т.д.), отчетность учебных заведений перед общественностью, возможность и доступность контроля с ее стороны, привлечение общественности в состав советов учебных заведений.

Открытость - это деловые, научные и другие связи с профессиональными образовательными учреждениями других регионов России, а также с иностранными коллегами, зарубежные стажировки и программы обмена преподавателя-

ми и студентами; предоставление обучаемым права и возможности перейти в любые другие учебные заведения, одновременно учиться в двух или нескольких. Это взаимное признание учебными заведениями сданных студентами экзаменов и зачетов.

Принцип открытости предполагает переход образовательных учреждений на рыночные отношения, возникновение и нарастающее обострение конкурентной борьбы между ними. Образование становится услугой, которая продается. Рынок, в свою очередь, требует соответствующих ему стратегии и тактики деятельности профессиональных учреждений на рынке образовательных услуг.

Принцип регионализации профессионального образования означает целесообразный отбор содержания образования, т.е. отказ от повсеместно унифицированных учебных планов, программ, учебников, переход от ведомственной ориентации учебных заведений к региональной. Если раньше большинство профтехучилищ, многие техникумы и вузы (технические, химические и т.д.) создавались при крупных предприятиях или группах предприятий одной отрасли, расположенных в одном городе, области и обеспечивали их квалифицированными кадрами сравнительно узкого круга специальностей, то сейчас ситуация изменилась.

В регионах растет потребность в кадрах у малых предприятий в рыночных структурах, сфере обслуживания, строительстве, инфраструктуре. Профессиональные школы ориентируются на подготовку кадров для удовлетворения потребностей регионов, где они расположены, т.е. переходят от узкоспециализированного отраслевого профиля подготовки студентов к широкому спектру всех специальностей, необходимых регионам. Процесс региональной переориентации образовательных учреждений быстрее идет в городах, где мало профессиональных учебных заведений и приходится расширять профили подготовки специалистов. Они становятся многоуровневыми профессиональными учреждениями, где осуществляются одновременно и начальная профессиональная подготовка, и переподготовка, а также реализуются образовательные программы начального и среднего образования.

Регионализация профессионального образования — это дальнейшее усиление культурообразующих функций профессиональных учреждений в своих регионах, в частности, за счет осуществления самых разнообразных образовательных программ для местного населения (обучение иностранным языкам, вождение автомобиля, ремеслам для занятий на досуге).

Принцип регионализации профессионального образования предусматривает вхождение учебных заведений в общее образовательное пространство регионов. Во многих районах, городах, областях и т.д. разрабатываются стратегические программы развития образования в полном отрыве от профессионального образования. Сами профессиональные учебные заведения — профтехучилища, техникумы, лицеи и колледжи, вузы, институты повышения квалификации и т.д. — разобщены между собой.

Принцип общественно-государственного управления. Контроль качества учебно-воспитательного процесса должен стать объектом пристального внима-

ния со стороны общественности. Создание в России независимых от органов управления аттестационных организаций — Государственной аттестационной службы — предусмотрено действующим Законом РФ «Об образовании». Внедрить общественно-государственное управление образованием в России сложно по причине отсутствия традиций управления.

Принцип самоорганизации учебной деятельности студентов. В новых социально-экономических условиях ситуация принципиально изменилась. В рыночной экономике знания, квалификации становятся капиталом специалиста. Исчезают проблемы дисциплины и мотивации учения — студент сам хочет учиться. Во главу угла ставятся его самостоятельная работа, самоорганизация учебной деятельности. Учебно-воспитательный процесс коренным образом преобразуется: позиция «преподаватель впереди студента» меняется на позицию «студент впереди». Педагог ориентирует, направляет студента вводными и обзорными лекциями, а затем «пропускает его вперед», консультируя, подправляя самостоятельное движение от незнания к знанию посредством индивидуальных и групповых консультаций, путем организации учебной работы в малых группах и командах, игровых форм и т.д. Во многих странах учебная нагрузка студентов университетов снижена до 12-15 учебных часов в неделю, у студентов колледжа она не более 20 часов.

Среди прогрессивных идей конца XX века непрерывное образование занимает существенное место. Появление этой идеи и начало ее реализации обусловлено рядом факторов:

1. Гуманистическим содержанием, связанным с непрерывным творческим обновлением, развитием и совершенствованием каждого человека на протяжении всей жизни (72, с.4).

2. Обострением проблем «конечного» образования, связанных с ростом функциональной неграмотности, квалификационной безработицы, наличием дефицита политических, экономических, правовых, технических, социально-психологических, экологических и других знаний.

3. Динамизмом современной цивилизации, наращиванием ее культурного слоя, усилением роли личности в обществе и производстве, ростом ее потребностей, гуманизацией и демократизацией общества, интеллектуализацией труда, быстрой сменой техники и технологии, форм организации труда, что значительно превосходит темпы смены поколений людей.

Реализация идей непрерывного образования в нашей стране имеет ряд особенностей, а именно:

1. Негативный фон реализации идеи непрерывного образования (падение уровня интеллектуализации молодежи и населения в целом, отказ от всеобщего среднего образования, резкое сокращение приема и выпуска обучающихся учреждений начального и среднего образования, недостаточное финансирование образования).

2. Низкий уровень мотивации учения, проблемности в знаниях у населения.

3. Упрощенный подход к решению проблемы, который можно условно называть «надстроечным». Суть его заключается в предположении, что проблему

можно решить, если дополнить, надстроить существующую вертикаль образовательных учреждений профессионального образования всех типов различными курсами, институтами повышения квалификации, центрами.

4. Перегруженность учебных программ, учебников информационным и фактологическим материалом, не связанным с запросами обучающихся и потребностями практики.

5. Направленность учебно-воспитательного процесса на репродуктивный подход в обучении обучающихся, в основе которого лежит воспроизводство образцов прошлого опыта человечества.

Образование должно быть обращено к будущему, к проблемным ситуациям, требующим использования научных знаний в качестве средства практической деятельности. Ф.И. Перегудов считает, что образование взрослых является вершиной «айсберга», основание которого уходит в общеобразовательную школу, в раннее детство (171).

Такая постановка целей образования предполагает такую подготовку обучающихся, которая закладывает основы профессиональной мобильности будущих специалистов, формирует у них общетрудовые умения как основу будущей профессиональной деятельности и профессиональной компетентности. Кроме того, в процессе обучения должны быть сформированы такие качества личности, как предприимчивость, самостоятельность в труде, ответственность, инициативность, способность к разумному риску. Поэтому учреждения среднего профессионального образования переориентируются от обучения каким-либо конкретным профессиям «на всю жизнь» к предоставлению своим выпускникам широкого базового профессионального образования.

Таким образом, одним из аспектов непрерывного образования является преемственность подготовки обучающихся в учреждениях среднего и высшего профессионального образования. В соответствии с этим мы ставим задачу рассмотреть роль и место преемственности в системе непрерывного образования на двух уровнях: первый - как основополагающий компонент непрерывности процесса образования; второй - в процессе обучения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

1.2. Методологический анализ преемственности в теории взаимодействия систем профессионального образования

Преемственность является сложной многоаспектной проблемой. В ней можно выделить философский, исторический, педагогический, методический и другие аспекты. Успешное решение проблемы преемственности может быть осуществлено только с учетом предметно-теоретической множественности точек зрения в единстве подходов: философского, педагогического, психофизиологического.

Понятие преемственности в педагогике изначально трактуется на основе философского понимания. Э.А. Баллер дает следующее определение: «Преем-

ственность - это связь между различными этапами и ступенями развития, как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе его из одного состояния в другое. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает устойчивость целого» (19, с.7). Поскольку преемственность характеризуется различными дискретными состояниями материи и степенью ее дифференциации в виде качественно отличающихся друг от друга структур, непрерывность в процессе развития была бы невозможна без определенной связи этих структур друг с другом, без определенной целостности систем, состоящих из отдельных дискретных объектов. Эта связь прерывного и непрерывного, эволюционных и скачкообразных форм в процессе развития как раз и обнаруживается в форме преемственности, являющейся основой всякого развития в природе, обществе и мышлении.

Мы согласны с мнением Э.А. Баллера, В.А. Гладкова, Г.Н. Исаенко, Р. Ильясова, Б.М. Кедрова, В.М. Лихача и других, рассматривающих преемственность как философскую категорию.

Выделяя поступательную и инволюционную преемственность в соотношении с прогрессивными и регрессивными изменениями, Э.А. Баллер пишет: «Сущность поступательной преемственности состоит в сохранении и развитии на качественно новых уровнях положительных результатов, достигнутых в предыдущих этапах. Особенность инволюционной преемственности состоит в том, что сохранение определенных качеств изменяющегося объекта сохраняется, вместе с тем характеризуется исчезновением, утратой тех или иных признаков, некоторых результатов, достигнутых ранее в процессе поступательного развития» (19, с.20).

Таким образом, философский аспект проблемы содержит определение понятия преемственности, непосредственно связанное с понятием «развитие», которое рассматривается через сопоставление с понятием «движение». Всякое развитие является движением, но не всякое движение является развитием. Развитие в сопоставлении с движением обладает рядом специфических характеристик, прежде всего, необратимостью и наличием качественных изменений. Следовательно, развитие - это необратимое движение, в котором имеют место качественные отношения. В философской литературе выделяют несколько типов развития. Первый – это прогрессивное, второй - регрессивное и третий - развитие в одной плоскости. Прогрессивное развитие характеризуется выходом развивающейся программы на более высокий уровень. Высшее по сравнению с низшим - это более сложное, совершенное, богатое содержанием. Одним из наиболее явных критериев высшего является то, что низшее содержится в высшем виде.

Развитие применительно к линии эволюции материи - процесс бесконечного движения материи от низшего к высшему, от простого к сложному. Как известно, поступательное движение материи от низшего к высшему связано с наличием преемственности в развитии, поэтому преемственность должна быть одной

из исходных категорий для описания процесса развития. Однако эта категория (в отличие от понятия отрицания) исследована крайне слабо и, вероятно, в связи с этим преемственность в литературе трактуется весьма широко: от сохранения «тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик» (11, с. 17) до перехода всего содержания одного явления в другое.

Развитие осуществляется посредством диалектического отрицания как единства отбрасывания, уничтожения старого и преемственности. Абсолютизация значения преемственности, постепенности, непрерывности и игнорирование роли отрицания, качественных скачков в развитии является исходной теоретической ошибкой различных метафизических концепций развития (преформизм, эволюционизм, позитивистская теория кумулятивного развития науки и т.д.). С другой стороны, абсолютизация отрицания, скачков, прерывности и игнорирование преемственности, непрерывности в развитии ведет к упрощенному одностороннему пониманию этого процесса, получившему свое выражение в таких антинаучных концепциях развития, как «теория катастроф» Ш. Кювье, «негативная диалектика» Т. Адорно и Г. Маркузе, антикумулятивистская концепция науки Т. Куна и др. Научная трактовка развития основана на понимании этого процесса как диалектического единства уничтожения старого и преемственности (5, с. 16). Это единство обусловлено тем, что преемственность и отрицание как диалектические противоположности взаимополагают, взаимопроникают и взаимоотрицают друг друга. Результат взаимодействия этих противоположностей отражается в понятии «снятие», означающем в марксистской философии преодоление предыдущей ступени развития и одновременно сохранение ее основного содержания, возведение этого содержания на качественно новый уровень. Так, согласно Ф. Энгельсу, возникновение современного материализма не означало простое отрицание идеализма и восстановление старого материализма, «ибо к непреходящим основам последнего он присоединяет еще все идейное содержание двухтысячелетнего развития философии и естествознания... Философия, таким образом, здесь «снята», т.е. «одновременно преодолена и сохранена», преодолена по форме, сохранена по своему действительному содержанию» (5, с. 142). Из такого понимания развития следует, что неотъемлемым моментом поступательного движения материи и познания является сохранение основного содержания предшествующих ступеней в последующих. Высшие ступени включают в себя не частные признаки, не отдельные элементы и стороны низших ступеней, а их основное содержание.

Сохранение основных результатов предшествующего движения в последующем и накопление новых изменений приводит к росту богатства содержания развивающейся системы и в конечном итоге к переходу материи на качественно новый, более высокий и сложный уровень развития. Следовательно, переход от одной ступени развития к другой, который Гегель удачно назвал переходом «в свое другое», происходит в результате накопления, аккумуляции содержания развивающейся материи. Каждая вышестоящая ступень развития, являясь закономерным результатом предшествующего движения, аккумулирует в себе ос-

новное содержание низших ступеней и оказывается богаче их по своему содержанию. Таким образом, с одной стороны, накопление и обогащение содержания систем обуславливает переход их от низшего к высшему, а с другой — рост многообразия содержания является результатом этого перехода, результирующей тенденцией развития материи. В этой связи аккумуляция содержания выступает как общая закономерность развития материи, заключающаяся в накоплении и обогащении содержания систем при их движении от низшего к высшему.

Развитие, как уже отмечалось, есть сложный и противоречивый процесс, где одна тенденция диалектически связана с другой. Так, преемственность в развитии предполагает наличие в ней своей противоположности — отрицания, интеграция — дифференциацию, материальное обобщение и универсализация — сохранение частных признаков и специализацию, что наглядно проявляется в эволюции живой природы и т. д. Данные науки свидетельствуют, что в развитии материи наряду с аккумуляцией содержания происходят и противоположные процессы, которые можно условно назвать «дезакумуляцией», означающей распад, утерю содержания, упрощение, обеднение систем, выражающей регрессивные тенденции в изменении материи. Однако регресс как и одноплоскостные изменения является лишь моментом общего поступательного движения материи по магистральной линии развития. Поэтому аккумуляция содержания выступает определяющей тенденцией на этой линии развития материи.

Рост богатства содержания материи является наиболее важным признаком указанной закономерности. В развитии материи тенденция роста многообразия содержания проявляется в трех аспектах. В самом общем (всеобщем) плане она проявляется в возрастании многообразия форм материи (по мере развития материи возникают новые ее формы). В плане особенного — указанная тенденция проявляется в возрастании внутреннего многообразия содержания каждой возникающей (вышестоящей) формы материи по сравнению с нижестоящей. В плане единичном тенденции роста богатства содержания материи проявляются в большем многообразии содержания отдельных объектов, представляющих вышестоящие ступени развития материи, по сравнению с объектами из низших ступеней развития.

Преемственность отражает общие и существенные связи, присущие всем развивающимся явлениям, процессам, она означает связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Преемственность есть проявление законов диалектики, особый механизм «памяти общества».

Категория снятия и механизм прогрессивного развития разработаны Гегелем. В его философской системе прогрессивное развитие описывается через отрицание отрицания. Именно в этом контексте разрабатывает Гегель категорию снятия, в которой момент преемственности играет значительную роль: «... другое есть по существу не пустое отрицательное, не нечто, другое первого, отрицательное непосредственного; оно, следовательно, определено как опосредованное, - содержит в себе вообще определение первого. Первое, стало быть,

по существу также сбережено и сохранено в другом: положительное в его отрицательном, содержание предпосылки – в результате, это - самое важное в результате познания» (60, с.307-308).

Согласно Гегелю, развивающаяся система проходит в своем движении некоторые стадии, которые качественно отличны друг от друга. Каждая последующая ступень представляет собой отрицание предшествующей. Однако отрицание не носит абсолютный характер, не носит пустого, голого отрицания. Отрицание у Гегеля - это диалектическое отрицание. Сама сущность отрицания заключается в том, что предшествующее развивающейся системы дает ей возможность существовать, возникает новое. Это и означает, что имеет место отрицание старого. Однако новое не абсолютно отлично от предшествующего, что имело место в предшествующем, в новом исчезает, отбрасывается. Это исчезновение - один из важных моментов развития. Отрицаются, прежде всего, те компоненты, которые мешают дальнейшему развитию.

Другим важным моментом развития является возникновение нового. Но качество при прогрессивном развитии отличается не только тем, что имеет черты старого, но и тем, что оно приобретает новые черты, характеристики и т.д. Именно неразрывность возникновения нового подчеркивает А.Н. Антонов в своей трактовке процесса (11, с.14), а А.Н. Аверьянов даже использует термин «преемственное развитие» (5, с.101). Новое возникает из старого и на его основе происходит ликвидация тех черт, которые в старом препятствовали развитию, позволяющему вернуться в полной мере к новым чертам, новым характеристикам, которые в прежнем состоянии только намечались, существовали в неразвернутом виде. Таким образом, новое не есть абсолютно новое. Оно вырастает из старого. При этом сам характер возникновений таков, что старое в новом сохраняется. Сохранение, заимствование, удержание старого - это и есть момент преемственного в развитии.

Г.Н. Исаенко указывает, что «... новое не возникает на пустом месте, не образуется из ничего. Оно имеет глубокие корни в прошедшем этапе развития, возрождается прошлым, вырастает из ушедшего, как дерево из семени, и, в свою очередь, содержит в себе зародыш будущего. Поэтому отсутствие какого-либо предмета, вещи, явления, элемента преемственности говорит о метафизическом уничтожении данного предмета, вещи, явления, либо превращениях их, которые также не являются процессом развития, - это необходимая черта, характеризующая поступательный характер развития» (105, с.8).

Г.Н. Исаенко обратил внимание на то, что понятие преемственности отражает «общие и существенные связи, присущие всем развивающимся явлениям, процессам, ее следует считать особой категорией, фиксирующей важный момент диалектики процесса развития». Он считает преемственность философской категорией «обозначения происходящего при любом развитии процесса, состоящего во внесении видоизмененных в соответствии с новыми условиями положительных черт, сторон предшествующей стадии развивающегося объекта в его начальную стадию, и отбрасывании его реакционных и устаревших черт,

сторон, соответствующих новой обстановке. Благодаря преемственности и восприятию позитивных сторон старого, новое является более прогрессивным, осуществляется развитие от низшего к высшему» (105, с.10).

Важным с точки зрения самого процесса развития является рассмотрение преемственности как качественных изменений, как переход от одного к другому.

Эту особенность Э.Т. Юдин, например, усматривает в такой смене состояния объекта, в основе которой лежит невозможность по тем или иным причинам сохранения существующих форм функционирования, когда объект «как бы вынужденным выйти на иной уровень функционирования, прежде недоступный и невозможный для него» (249, с.190). Преемственная связь здесь в том, что положительные стороны и прогрессивные тенденции предыдущего состояния в измененном виде определяют содержание качественно иного уровня состояния объекта. Переход от старого к новому, отмечает Г.Н. Елфимов, следует рассматривать не как непосредственное превращение старого в новое, а как процесс с переходным состоянием (84, с.131).

Преемственность предполагает, главным образом, дальнейшее развитие прогрессивного, рационального, что было достигнуто на предыдущих ступенях, без чего невозможно движение вперед.

В.И. Ленин обращал внимание на связи явлений и тел в природе, с точки зрения материалистической диалектики как систему «связей и процессов». Он пишет: «Развитие, как бы повторяющее пройденные уже ступени, но повторяющее иначе, на более высокой базе («отрицание отрицания»), а не по прямой линии - развитие скачкообразное, революционное; - «перерыва постепенности», превращение количества в качество; внутренние импульсы к развитию, противоречиям, столкновению различных сил и тенденций, действующих в пределах данного явления или внутри данного общества; взаимосвязь и дальнейшая связь всех сторон каждого явления, дающая единый закономерный процесс движения...» (141, с.55).

Многие философы, рассматривая преемственность как философскую категорию и характеризуя связи развития и, конкретно, связи преемственности, уделяют внимание не связям вообще, а всеобщим, закономерным. С учетом этого даны определения преемственности в научных и справочных философских изданиях. Философский энциклопедический словарь определяет преемственность как «связь между различными этапами или ступенями развития, которая состоит в сохранении тех или иных элементов целого или характеристики при переходе к новому состоянию» (234, с.527). В Советском энциклопедическом словаре преемственность - это связь между явлениями в природе, обществе и познании, когда новое сменяет старое, сохраняет в себе некоторые его элементы» (209, с.104), а в Философском словаре - «объективно необходимая связь между новым и старым в процессе развития» (133, с.590). В Большой советской энциклопедии указывается, что она «носит объективный и всеобщий характер, проявляясь в природе, обществе и познании» (34, с.514). Отмечая некоторые отличия в терминологии, мы, разделяя точку зрения Р.А. Ильясова, констатируем, что об-

щим для приведенных определений является содержащееся в них указание объективной принадлежности преемственных связей к процессу развития.

Иначе говоря, преемственность является обязательной чертой законов отрицания и перехода количественных изменений в качественные и имеет признаки, основные для любой философской категории: объективность, всеобщность и сущность, так как диалектические законы носят объективный и всеобщий характер и отражают существенные стороны развития.

Если рассматривать психофизиологический механизм реализации преемственности в изучении общетеоретических и профессиональных дисциплин, то на основании исследований И.П. Павлова, С.Л. Рубинштейна, А.В. Усовой можно заключить, что лишь во взаимодействии двух сигнальных систем возможно осуществление преемственности в обучении студентов.

Процесс непрерывного образования включает два субъекта:

1. Непрерывное саморазвитие личности.
2. Собственно процесс образования.

Исходя из цели, задач и гипотезы нашего исследования, мы не рассматриваем содержание процесса саморазвития личности. Нашей задачей является определение места и роли преемственности в процессе непрерывного образования. Рассматривая преемственность как составной компонент процесса непрерывного образования, мы выделяем ее объективный характер, внутреннюю и внешнюю сущность исходя из того, что любой процесс, педагогическое явление имеют внешние формы проявления и внутреннее содержание. В соответствии с этим мы можем говорить о преемственности форм проявления процесса или о внешней сущности преемственности и о преемственности содержания процесса или о внутренней сущности преемственности.

Определяя место и роль преемственности в процессе непрерывного образования, мы и исходим из этих трех ее составляющих, а именно: объективного характера, внешней и внутренней сущности. Учитывая ее связь с формой и содержанием, в исследовании условно выделены формальная (внешняя) сущность преемственности и содержательная (внутренняя).

Формальная (внешняя) сущность преемственности связана с внешними атрибутами процесса непрерывного образования и, прежде всего, с формой его организации. Определяющим здесь является процесс непрерывного развития личности. Именно он формирует типологические потребности развития личности на разных этапах жизненного самоопределения.

Данные потребности определяют соответствующие ступени и уровни процесса непрерывного образования. При этом преемственность должна осуществляться по вертикали в рамках базового образования и по горизонтали в структуре дополнительного, неформального образования.

Проявлением формальной сущности преемственности выступает интеграция. Содержанием ее является специально организованная деятельность, направленная на создание единой педагогической системы страны, включающей целостную совокупность путей, средств, способов и форм образования, позволяю-

ших сформировать необходимый объем базовых знаний, достичь профессиональной компетенции и социальной зрелости человека, оптимальным образом реализовать свой личностный потенциал.

В данном случае преемственность обеспечивает взаимосвязь входящих в нее компонентов, их взаимную субординацию по уровням, координацию по направленности и назначению.

При этом необходима преемственность целевой, содержательной направленности, единое нормативно-правовое, организационное, кадровое, научно-методическое обеспечение.

Преемственность в усвоении знаний проявляется как формирование базового индивидуального фундамента личности, который позволит человеку приобрести прикладные знания, диктуемые новыми технологиями производства, осуществлять повышение квалификации и переподготовку.

В данном случае преемственность выступает и как средство разрешения противоречий, так как интеллектуальные базовые знания индивида, ориентированные на будущую практическую деятельность, служат важнейшим фактором совершенствования профессионализма и, самое главное, помогают разрешить противоречия между фундаментальным и специальным содержанием общего образования и содержанием, обеспечивающим эффективность профессиональной подготовки.

Таким образом, содержательной сущностью преемственности процесса непрерывного образования является фундаментальное содержание, закладываемое в базовых дидактических структурах, формирующих базовые знания, умения и навыки. К ним относятся: умение читать, писать, считать, общаться, овладение оптимальным способом трудовой деятельности (умение работать ручными орудиями и механизмами, читать чертеж, измерять, планировать свой труд, организовывать трудовую деятельность и т.д.), навыки основ жизнедеятельности, знание основ фундаментальных наук и инвариантов соответствующих отраслей знаний и сфер деятельности.

Данный интеллектуальный фундамент позволит, с одной стороны, «снять» необходимое образовательное содержание, а с другой - сформировать новое знание. В содержании базовых знаний преемственность осуществляется, во-первых, за счет мировоззренческих связей, которые позволяют на протяжении длительного времени формировать горизонтальные связи следующих системно-ориентированных структур: человек - человек; человек - природа. Во-вторых, формой преемственности, обеспечивающей овладение способом социального взаимодействия и общения, является гуманитарное содержание образования, которое включает общественные дисциплины, психологию, культуру межличностного общения, практику личностного взаимодействия участников образовательного процесса.

Проведенный теоретический анализ показывает, что преемственность, обеспечивая взаимосвязь входящих в неё компонентов, их взаимную субординацию по уровням, координацию по направлению и назначению, превращает взаимо-

действие в единую систему перманентного развития личности, придавая ей качество непрерывности. Таким образом, роль преемственности в процессе непрерывного образования определяется следующим образом: преемственность является объективно существующей составной частью процесса, выполняющей функцию формирования качества непрерывности его.

В педагогическом аспекте преемственность трактуется:

1) в качестве дидактического принципа, т.е. основного положения, определяющего содержание, организационные формы и методы учебного процесса;

2) в виде условия, т.е. обстоятельства, сопутствующего образовательному процессу;

3) как требование, обязательное для выполнения в ходе обучения, развития и воспитания.

К настоящему времени значительная часть исследователей находится на единых позициях, рассматривая преемственность в обучении как дидактический принцип (А.А. Кыверялг, Ю.А. Кустов, И.Я. Лернер и др.). На уровне теории обучения преемственность характеризуется как категория, отражающая закономерности изменения структуры содержания учебного материала и сочетания методов обучения, направленных на преодоление противоречий линейно-дискретного характера процесса обучения, и отражающая способы реализации этих закономерностей в соответствии с целями обучения, развития интеллектуальных способностей молодежи и ее воспитания (Ю.А. Кустов).

Основой содержания понятия преемственности в педагогике является закономерность разрешения противоречия между дискретным характером обучения и необходимостью обеспечения целостности педагогического процесса и его результатов. Анализ психолого-педагогической, философской литературы позволил нам составить тезаурус понятия «преемственность» как связи, системы, принципа, процесса, закона, закономерности, требования, условия, фактора; отразить цели, функции, механизм, компоненты, факторы, технологии реализации принципа преемственности (табл.5). Сущность преемственности в обучении как общедидактического принципа заключается в неразрывной связи между отдельными сторонами и ступенями обучения, проявляется в содержании, методах, формах и приемах обучения.

Актуален анализ преемственности в процессе становления студента как субъекта учения (подробно раскрыто в п. 3.2).

При установленных критериях и показателях принцип преемственности «содержит» адресованные преподавателю предписания (или комплекс условий и средств) по осуществлению поступательного движения с одного уровня деятельности на другой, более высокий.

Объективно взаимосвязь между содержанием предметов и явлений может существовать самостоятельно, но прогрессивно проявляющаяся преемственность при отсутствии специально проводимой деятельности между ними может и не осуществиться. «Стихийно» складывающаяся преемственность может не только содействовать, но и противостоять достижению целей образования. С

этих позиций обеспечение преемственности в организации учебно-познавательной деятельности представляет совокупность целенаправленных педагогических действий или комплекс мер, мероприятий по установлению системы связей между компонентами и уровнями учебно-познавательной деятельности с целью развития личности обучающегося как субъекта учения.

Таблица 5

Тезаурус понятия «преемственность»

Преемственность	Связь - процесс - система; закон - требование - условие; принцип - закономерность; фактор - «регулятив»
Типы	Социальная, методологическая, педагогическая, (содержательная, операциональная)
Цели	Систематизация знаний; развитие учебного познания; придание учебному процессу динамичного и перспективного характера; исключение параллелизма и дублирования учебного материала
Функции	Образовательная; воспитательная; развивающая; социализирующая; направляющая; эвристическая; Стимулирующая
Механизм	Ядро информации; зародыш будущего; вносимое новое; отрицаемое
Факторы	Учет психологических особенностей обучающихся; степень реализации принципов непрерывности и систематичности; установление внутри- и межпредметных связей; состояние материальной технической базы
Компоненты	Инвариантный; вариативный; «оператор»
Технологии	Уровневая дифференциация; индивидуализация; гуманизация; актуализация самостоятельной познавательной деятельности обучающихся
Связь	управления; функционирования; развития
Процесс	Процесс передачи ценностей, усвоения ценностей. Система, включающая ступени образования, компоненты процесса обучения, элемент процесса обучения. Закон процессов и явлений в обществе
Условие	Эффективности образования, качества образования, формирования опыта творческой деятельности обучающихся, нравственного становления личности
Требование	Требование к знаниям и умениям обучающихся, методам, формам приемам обучения, организации учебного процесса
Принцип	Принцип развития личности, учебного познания, системы образования, непрерывного образования, организации учебного процесса. Закономерность процесса познания, становления личности. Фактор целостности педагогической системы
«Регулятив»	«Регулятив» рефлексии, самообразования, самовоспитания. Особенности проблемы преемственности: разнохарактерность, многокомплексность, многоаспектность, многофакторность

В последнее время проблема преемственности в обучении студентов рассматривается в контексте непрерывного образования. В связи с возросшими требованиями к профессиональной подготовке (профессиональная мобильность, конкурентоспособность, умение быстро реагировать в профессиональной подготовке молодежи на запросы практики и удовлетворять собственные образовательные интересы) возникает идея преемственного обучения студен-

тов в системе среднего и высшего профессионального образования.

Основой реализации преемственности разных уровней и ступеней непрерывного образования является фундаментальное содержание, закладываемое в базовых звеньях, начиная со способов общения, умения читать, писать и считать и кончая основами соответствующих отраслей знаний и сфер деятельности. Владая «ядром» знаний, умениями учиться, человек сам может выбирать виды, темпы и сроки обучения, индивидуализировать процесс образования.

В нашей работе мы придерживаемся наиболее распространенной в педагогике трактовки понятия «принцип»: педагогическая категория, представляющая собой основное нормативное положение, которое базируется на познанной педагогической закономерности и характеризует наиболее общую стратегию решения определенного класса педагогических задач (проблем), служит одновременно системообразующим фактором для развития педагогической теории и критерием непрерывного совершенствования педагогической практики в целях повышения ее эффективности. В основе рассматриваемого принципа преемственности лежит феномен преемственности, под которой понимается установление связи между различными этапами развития знаний, умений и навыков, заключающееся в удержании, сохранении в новых знаниях, умениях и навыках элементов старых в качественно ином, переработанном виде благодаря деструкции, кумуляции и конструкции. Связывая настоящее с прошлым и будущим, преемственность тем самым обуславливает развитие и устойчивость системы знаний, умений и навыков в процессе образования (А.В. Петров).

Логика анализа требует в нашем исследовании более детально раскрыть роль и место преемственности второго уровня в процессе непрерывного образования: учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Обучение в общеобразовательной школе является базой для любого вида профессиональной деятельности, а также необходимой основой для организации индивидуальной жизнедеятельности в целом. Перенос знаний, формирование на их основе новых специальных знаний, связанных с профессиональной деятельностью, и есть содержательная сущность преемственности.

Особенность преемственности - перенос не только теоретических, но и общетрудовых умений и навыков, когда передается, «снимается» способ оптимальной трудовой деятельности. При этом, по мнению С.Я. Батышева, в формировании новых знаний участвует 85% общетрудовых умений и навыков (20).

Формальной сущностью преемственности обучения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования является целенаправленная деятельность по интеграции различных форм его организации и осуществления.

Чтобы сформировать качество непрерывности, необходимо, на наш взгляд, обеспечить преемственность интегративных процессов по следующим направлениям:

1. Целевая направленность обучения.
2. Содержательная направленность.
3. Нормативное обеспечение обучения.

4. Научное содержание, методическая база двух уровней обучения учреждений среднего и высшего профессионального образования.

5. Подготовка кадров, осуществляющих обучение обучающихся.

6. Оснащение процесса обучения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Первое и второе положения должны быть реализованы, прежде всего, в документах, отражающих формирование целевой профессиональной подготовки и ее содержание (преемственность концепций среднего и высшего профессионального образования, государственные образовательные стандарты и т.п.).

Третье положение обеспечивается Конституцией Российской Федерации, Законом «Об образовании», нормативными документами, нацеленными на решение проблемы преемственности, положениями об образовательных учреждениях, договорами между образовательными учреждениями и введением «сквозной», преемственной программы, совместным проведением методических объединений, совместном проведении занятий и т.д.

Четвертое положение реализуется в процессе выявления общих основ, закономерностей обучения, содержания и взаимосвязи его различных аспектов (физиологического, психофизиологического, психологического, педагогического, экономического, социального).

Кроме того, на реализацию положения оказывают влияние общие основы и содержание основных дидактических систем, технологий, приемов, средств обучения, в частности формирование единого терминологического словаря основных понятий. Тезаурус в данном случае будет являться формой преемственности, частью ее формальной сути.

Пятое положение может быть реализовано в процессе совместной переподготовки преподавателей учреждений среднего и высшего профессионального образования в системе дополнительного образования. Важным условием повышения эффективности такой формы подготовки является специально разработанная образовательная программа. Проблема унификации содержания подготовки и профессиональной деятельности педагогов, обеспечивающих процесс, должна, по нашему мнению, решаться и в системе профессиональной подготовки, и в их практической деятельности.

Шестое направление определяет качество базовых знаний. Ручные инструменты, станки, оборудование, наглядные пособия, объекты трудовой деятельности, учебные и производственные мастерские учреждений среднего и высшего профессионального образования должны соответствовать в известных пределах друг другу. Это позволит обеспечить эффективный перенос трудовых умений и навыков на процесс формирования новых специальных умений и навыков.

Реализация идеи непрерывного образования предусматривает разработку общей стратегической линии дальнейшего развития образования как единой системы преемственно связанных действий, объединенных общей целью.

Важнейшим условием решения этой проблемы является достижение преемственности главных компонентов учебно-воспитательной системы.

Если исходить из понятия учебно-воспитательной системы, то под преемственностью учебно-воспитательной деятельности нужно понимать условие, обеспечивающее установление таких соотношений между целями, содержанием, методами, средствами и организационными формами этой деятельности на развитие таких качеств личности, как предприимчивость, самостоятельность, деловитость, ответственность, инициативность, стремление к разумному риску, честность и порядочность.

В Государственном образовательном стандарте профессионального образования цели обучения получили дальнейшее развитие:

- повышение качества профессиональной подготовки за счет регламентации требований к качеству образовательных услуг;
- обеспечение конвертируемости профессионального образования внутри страны и за её пределами.

Сравнительный анализ содержания государственных стандартов среднего и высшего профессионального образования показывает, что оба документа ставят своей задачей подготовить молодого человека - выпускника учреждения среднего и высшего профессионального образования к реалиям современной производственной деятельности в условиях российской и международной конкуренции.

Однако преемственность в этих документах прослеживается недостаточно.

В стандарте среднего профессионального образования предусмотрено 5 квалификационных ступеней:

- ученичество;
- начальное профессиональное образование;
- среднее профессиональное образование (в профессиональных училищах);
- среднее и повышенное профессиональное образование (подготовка специалистов в ССЗ и ВПУ);
- высшее профессиональное образование.

Для максимального удовлетворения образовательных запросов населения в больших городах начали создавать центры профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников различных сфер экономики, производства, культуры и обслуживания населения.

Задачи непрерывного образования и их реализация на практике заставляют совершенно по-иному подойти к системе учебных заведений, сложившейся в нашей стране, к работе традиционных ее звеньев, к выполняемым ими функциям. Остановимся на характеристике учебных заведений среднего и высшего профессионального образования, поскольку это важно для нашего исследования.

Среднее профессиональное образование (СПО). Уровень СПО (техникумы, колледжи) предусматривает подготовку специалистов с четырехлетним сроком обучения на базе неполного среднего образования или с трехлетним циклом на базе общего среднего образования. Подготовка осуществляется по 252 специальностям, объединенным в 28 групп (без учета военных специальностей) (39).

Высшая школа - это ступень профессионального образования. Здесь подго-

товка к непрерывному образованию включает потребность в образовании и умение его получать применительно к профессиональной сфере. В высшей школе внимание должно быть сосредоточено на умениях специфических, адекватных данной профессиональной деятельности. Однако при этом необходимо учитывать условия научно-технической революции, быстрые темпы развития всех сфер человеческой деятельности, что означает: студентов следует вооружать фундаментальными знаниями и умениями, которые помогут им самостоятельно ориентироваться в новых, изменившихся ситуациях.

В структуре ВПО имеется 3 уровня подготовки: бакалавриат, подготовка специалистов и магистратура.

Бакалавриат предусматривает подготовку бакалавров с высшим образованием по 95 направлениям, разделенным на 5 групп (40). Срок обучения - 4 года.

Подготовка специалистов производится по 476 специальностям, объединенным в 15 групп (кроме военных специальностей). Кроме того, 292 специальности группы «Техника и технологии» поделены на 77 направлений, 2 специальности группы «Лингвистика и информатиология» - на два направления (но с другими наименованиями), 5 специальностей группы «Искусство и архитектура» - на 2 направления и 10 специальностей группы «Сельское хозяйство» - на 3 направления.

Остальные 11 групп специальностей ВПО обошлись без направлений (40).

Магистратура, как и бакалавриат, предусматривает подготовку по 95 направлениям, разделенным на 5 групп (40).

Послевузовское профессиональное образование (ППО) — аспирантура и докторантура). ППО предусматривает подготовку по 19 отраслям наук, которые содержат 509 специальностей, объединенных в 52 группы (41).

Кроме того, имеется уровень дополнительного профессионального образования (ДПО), предусматривающий повышение квалификации специалистов после уровней ВПО и ППО или одновременно с ними.

Усложнение техники, технологий производства, ухудшение экологической обстановки в мире ставят перед образовательными учреждениями всех ступеней еще одну трудную задачу - формирование у обучающихся ответственности за принятие решений и их выполнение, за результаты любой своей деятельности.

Решению задач непрерывного образования может во многом способствовать компьютер, Интернет, телекоммуникационные сети, их использование в системе обучения. Электронные средства позволяют специалистам повышать свою квалификацию без выезда в другие города, а возможно, и без отрыва от производства.

Непрерывное образование связано с повышением квалификации педагогов. В связи с этим требуются: корректировка программ частных методик и дидактики в педвузах, отражение в них вопросов подготовки студентов к работе со школьниками по совершенствованию их учебного труда, внедрение факультативных курсов и спецсеминаров по культуре учебного труда обучающихся, изменение содержания педагогических практик, пересмотр тематики курсовых и диплом-

ных работ, программ курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

Создание условий для осуществления непрерывного образования населения - самая гуманистическая из задач, стоящих перед обществом, потому что это вклад в человека, в раскрытие его потенциальных возможностей, в формирование важнейшего стратегического ресурса страны.

Как показывает анализ, вопросы интеграции образовательных структур, проблемы разработки технологии переноса базовых знаний, формирование на их основе новых знаний являются ключевыми в осуществлении непрерывности процесса образования, создании динамичной педагогической системы.

Определяя место и роль преемственности как объективности существующего элемента любого образовательного процесса, участвующего в формировании качества непрерывности, мы приходим к пониманию её формальной и содержательной сущности. Сущность преемственности проявляется как интеграция (внешняя форма) и как базовое, фундаментальное знание (внутреннее содержание).

Таким образом, исследование процесса преемственности находится в русле ведущих общеметодологических теорий. В этой связи в широком философском плане методологической основой настоящего исследования являются:

-диалектическое положение о всеобщей связи явлений и понятий, которое находит свое отражение в философских и психолого-педагогических концепциях деятельностного подхода к управлению и формированию личности;

-философское учение о социальной природе психической деятельности человека, активной и ведущей роли личности в процессе ее развития и формирования.

Поскольку в нашем исследовании для анализа взята педагогическая проблема, то необходимо преломление философских положений к общенаучным психолого-педагогическим теориям. В качестве методологических оснований мы выбрали деятельностный, системный, синергетический, информационный, антропологический подходы. Остановимся на обосновании и раскрытии каждого из них в отдельности.

Деятельностный подход, направляемый В.П. Симоновым на обоснование структуры и функций педагогического менеджмента, к сожалению, не содержит структурно-функциональной единицы деятельности, которая (единица) могла бы быть использована в качестве инструмента анализа всей образовательной системы в ее деятельностном представлении (202). Отсутствует подобная структурная единица и в работе В.С. Лазарева (137). А.Г. Гостев, Г.Н. Сериков, В.А. Черкасов оперируют системно-деятельностными представлениями, которые структурированы следующим образом:

- научно-педагогическая деятельность;
- управленческая деятельность;
- методическая деятельность;
- деятельность обучения;

- деятельность воспитания;
- деятельность развития;
- деятельность учения;
- деятельность самоопределения;
- деятельность саморазвития (70).

Обоснование возможности такого подхода в концепции психологической теории деятельности сделано Г.В. Суходольским (1988 г.), который показал, что все типы деятельностей содержат одинаковую структуру и состав компонентов (212). Компоненты в работах В.В. Белича (1988 г.) даны в статусе атрибутов деятельности, то есть того, без чего деятельность не может ни существовать, ни мыслиться. Перечень этих атрибутов ограничен. В теории атрибутивной педагогической (образовательной) деятельности они представлены следующим образом:

- субъект - тот, кто намерен совершать деятельность (индивид, группа, общество);

- цель – то, что субъект предполагает получить; существует ли в сознании субъекта полный образ конечного результата; какими характеристиками, свойствами будет обладать ожидаемый результат;

- потребность и мотив - зачем, ради чего замысливается деятельность; какими потребностями она побуждается; достаточно ли полно эти потребности осознаются;

- способ - как будет реализована цель, имеется ли достаточно представлений о процессе достижения цели (получения результата);

- предмет - из чего, из какого сырья, материала может быть объективно получен результат; от какого состояния этого материала начинается движение к цели;

- метод - каким путем (по какой «траектории») объективно осуществляется изменение («переход») предмета от исходного до конечного его состояния (до результата), через какие состояния и в какой последовательности он проходит;

- средство - чем реально обеспечивается изменение, его переход из каждого предыдущего состояния в каждое последующее в точном соответствии с ранее определенным методом (по ранее определенной «траектории»);

- результат - что реально удалось получить по завершении процесса; во что превратился исходный предмет (22, с. 144).

Таким образом, удается выделить «сквозную структуру», которая содержится в типологии каждой из образовательных деятельностей, будь то деятельность научного работника, руководителя, методиста, учителя или самого обучающегося. Эта «сквозная структура» в первом приближении может быть принята за единицу анализа и проектирования любой образовательной деятельности.

В числе наиболее эффективных научных разработок этого плана находится «атрибутивное кольцо Белича», или структурно-функциональная единица «первообразной деятельности».

Преобразование модели деятельности («первообразной деятельности», «атрибутивного кольца») в функциональную форму анализа реального процесса происходит с помощью обобщенной схемы взаимосвязи основной (первооб-

разной) и вспомогательных (производственных) деятельностей. Этот момент, по нашему мнению, не может быть рассмотрен на уровне «удачного методического приема», поскольку вскрывает закономерность построения всех типов задач на управление развитием социальной системы на основе деятельности - задач разработки образовательных проектов, программ развития, выбор схем управленческих действий (сценариев) и др.

В этих задачах атрибутивное кольцо, как правило, оказывается разомкнутым. Построение производной деятельности, замыкающей разрыв путем нахождения недостающего атрибута первообразной деятельности, - это, по сути, и есть обобщенный способ решения задачи (в нашем примере - управленческой).

Понимание механизма работы системы первообразной и производной деятельностей в значительной мере продвигает нас к решению ряда теоретических проблем преемственности образовательных учреждений и дает исследователю проблем развития образования (на основе деятельностного подхода) диагностический инструментальный анализ качества образовательного проекта, программы развития образовательной системы любого типа. В этом, в частности, заключается одно из направлений связи теории деятельности и социальной практики развития образовательных учреждений.

По мнению академика РАО В.В. Давыдова, теория деятельности с точки зрения ее использования в различных областях социальной практики выступает как инструментальная система проектирования и программирования. Эта работа связана с созданием конкретных проектов на основе теоретического видения ближайшего шага развития практики и одновременно с построением особого типа теорий, выявляющих принципы создания подобных проектов.

Изображение какой-либо практики, требующей своего развития, - это сложная теоретическая задача. При таком подходе приходится не просто описывать то, что появилось в реальности, но и создавать на основе теоретического видения то, что до осуществления проектной работы не существовало (73, с. 60).

Для анализа преемственности среднего профессионального и высшего профессионального образования возникает необходимость обоснования системного подхода и реализации принципа системности.

Содержательной стороной принципа системности является субординация целей, связей элементов и отношений.

Слово «система» употребляется, как правило, в онтологическом смысле. Иначе говоря, под системой понимается всякое упорядоченное явление, всякая сумма знаний, не противоречащая здравому смыслу. Такое понятие системы сложилось еще в Древней Греции (Платон, Аристотель). Когда мы говорим о системе и системном подходе как методологии специального научного исследования, мы опираемся на познавательное (гносеологическое) содержание системы. Научные основы общей теории систем, а также частные ее разделы, такие, как системный подход и системный анализ, разработал основоположник общей теории систем Людвиг фон Бергланфи, австрийский ученый в конце 30-х годов XIX века.

Необходимое условие системного видения любого явления и предмета действительности - это строгое следование принципам целостности, структурности, иерархичности, связи исходных предпосылок с конечным результатом.

Основные свойства и характеристики системы:

- целостная система не равна сумме соответствующих ее частей. Каждая часть ее приобретает в системном единстве новое качество, которого нет в объекте, существующем вне системы;
- система - внутриорганизованное, единое целое, хотя элементы ее структуры могут быть четко дифференцированы; открытая система может функционировать только при постоянном поступлении в нее информации извне;
- обратные связи обеспечивают ввод в систему информации и дают возможность оценить, в каком состоянии находится система - разрушается или совершенствуется;
- функциональная система любого уровня является частью других систем более высокого порядка;
- открытые системы тяготеют к нарастанию сложности и более глубокой дифференциации входящих в них элементов. Возрастающая сложность системы препятствует ее распаду, если совершенствуются ее структурные элементы;
- функционирующие системы предрасположены к экономизации затрат, энергии (ресурсов) в результате совершенствования структуры и взаимодействия их элементов. Это свойство обеспечивает устойчивость, жизнеспособность системы в меняющихся условиях социума или среды существования в целом;
- функционирующая система обеспечивает получение полезного (адаптивного) результата.

Конечным (полезным) результатом преемственности при данном подходе к организации и содержанию изучаемого процесса являются:

1. Разносторонность и динамичность лежащего в его основе целевого заказа. Преемственность в образовании совершается для того, чтобы удовлетворять разносторонние и развивающиеся образовательные потребности его участников. Целенаправленное преобразование системы из того состояния, в котором она находится, в то, которое соответствует сути целевого заказа.

2. Направленность образования на развивающиеся образовательные потребности его участников, которые должны отвечать изменяющимся требованиям, запросам людей.

3. Поиск и реализация целенаправленных воздействий субъектов, благодаря которым образование изменяется в сторону повышения условий комфортности для всех участников.

4. Создание условий для реализации их профессиональной деятельности, в которых каждый мог бы полностью проявить себя как специалист, повышая при этом профессиональную квалификацию.

Сложность решения задачи осуществления преемственности образования при сохранении предусмотренного федеральным стандартом уровня знаний, умений и навыков делает возможным организацию образовательного процесса

только на системной основе. Обучение должно быть целостным, хорошо структурированным, при внутренней и внешней органической связи всех структурных элементов образовательного процесса. В основу управления этим процессом должны быть положены следующие принципы: нравственная опосредованность; опора на качества личности, складывающиеся под влиянием условий жизнедеятельности; компенсаторный принцип; принцип индивидуализации; принцип единства противоположностей; принцип активности личности.

Исходя из оценки педагогического опыта как динамично развивающегося явления, мы выделили два самостоятельных направления поиска:

а) с опорой на научно-исследовательские изыскания, теоретические обобщения, определяющие дальнейшую массовую практику. Для данного направления характерна продуманность и обоснованность

концептуальных основ, разработанность методических рекомендаций;

б) с опорой на эмпирический поиск, в основе которого лежит частично разработанная теоретическая идея. Данное направление объединяет разноплановый оригинальный опыт, построенный на новаторстве ведущей идеи, содержания, методики, технологии. Это направление нуждается в теоретическом обосновании, что и предпринято нами в данном исследовании.

Педагогический процесс преемственности среднего и высшего профессионального образования выступает как часть системы образования. Первая системная особенность педагогического процесса - его целостность. Это внутренне связанная совокупность составляющих ее элементов. Внешние и внутренние (прямые и обратные) связи между его элементами (структурными единицами) и обеспечивают эту целостность.

Структурность педагогического процесса характеризуется логически строгим расположением элементов в системе. Такими «элементами» педагогического процесса являются педагогические условия, сам педагог, обучаемые, а также формы и методы взаимодействия педагогов и обучаемых, определяемые целями образования. Структурные элементы педагогического процесса находятся в иерархической соподчиненности. Ведущей (доминирующей) функцией процесса обучения является научение умениям, навыкам, новым знаниям. Таковой функцией процесса преемственности является максимальное использование знаний, умений и навыков, полученных на одном этапе обучения, при обучении на следующей ступени. Этой доминирующей функции подчинены методы, приемы, способы обучения и воспитания (32).

Получение полезного результата образовательного процесса в целом и процесса преемственности в частности завершает систему. Можно считать, что образовательный процесс и становится системой, если функционирование всех его элементов завершается получением полезного результата (32).

Общая теория систем представляет собой научную концепцию, позволяющую разрабатывать и решать сложные проблемы социального и естественнонаучного плана, определять методы и математический аппарат описания систем разных типов, устанавливать соответствие, соотношение, тождество наиболее

общих законов применительно к сфере преемственности образовательных программ.

В рамках системного подхода возможно использование как классических принципов учебно-познавательного процесса, так и новых подходов, более адекватно отражающих сложные ситуации (например, моделирование управления учебно-познавательной деятельностью и т.п.).

Суть системного подхода состоит не просто в умении описывать бесконечное множество любых структур, но и в том, чтобы выделить из него конечный вариант, необходимый для реализации заданной цели.

Системному подходу соответствует системный анализ. Системный анализ - это совокупность методологических средств, используемых для подготовки и обоснования решений по сложным проблемам социального, экономического, научно - технического характера (200).

Системный анализ как основа функции управления педагогическим процессом подробно исследован в отечественной педагогической науке.

По мнению Г.Н. Серикова (200), системный анализ в педагогике необходим по ряду причин:

- во-первых, учебно-воспитательный процесс выступает как сложная система, которой можно управлять только на основе системного подхода;

- во-вторых, без системного анализа немыслима разработка педагогической теории управления учебно-воспитательным процессом, проникновение в сущность педагогических явлений, выявление связей, моделирование факторов, условий совершенствования управления и функционирования педагогического процесса;

- в-третьих, учебно-исследовательская деятельность требует применения методов, соответствующих структуре изучаемого объекта; педагогическому процессу как системе должны соответствовать системный подход и соответствующие ему системные методы;

- в-четвертых, системный подход и системный анализ - это не только способ познания, но и способ организации функционирования системы (в нашем исследовании – преемственности среднего и высшего профессионального образования).

Системный анализ применительно к образовательному процессу может быть реализован в рамках следующих принципов:

- объективности, то есть научности, позволяющей вскрыть сущность образовательного процесса, его связи, движущие силы и функции системы управления его содержанием;

- познаваемости, связанной с выбором научных методов познания, их оптимизацией в учебно-познавательной деятельности;

- детерминизации, причинной обусловленности связи элементов системы, управления образовательной системой, ее взаимодействием с социальной средой;

- развития, определяющего не только развитие образовательной системы

и ее элементов, но и управление ею;

- историзма, связанного с рассмотрением управления системой в зависимости от конкретных исторических условий, потребностей общественного развития.

Принципы системности, системного подхода, системного анализа, как пишет В.Г. Афанасьев, имеют свою специфику, которая проявляется в выполняемых функциях (14).

Мы опираемся на системный подход как на общенаучное методологическое направление, в котором разрабатываются методы и способы теоретического исследования сложноорганизованной системы - преемственности образования.

Следовательно, необходимость системного подхода как исходного принципа решения проблемы преемственности среднего и высшего профессионального образования диктуется самой ее сложностью, внутренним единством, обеспечивающим прямые и обратные связи.

Можно выделить пять основных типов системных исследований, в ряду которых находятся и приемлемые для нашего исследования теоретические и практические аспекты:

- система как структурное множество элементов, обладающих взаимными связями;

- система как функциональная структура, выполняющая целенаправленную совокупность действий и выступающая в качестве организующего начала целостного образовательного процесса;

- система как некое целое в системном окружении, в той реальной среде, которая описана на языке психолого-педагогической теории и в пределах которой рассматривается система данного типа. Это обстоятельство особенно важно учитывать при переходе от субъект - объектных к субъект - субъектным отношениям в педагогическом процессе;

- система как иерархическое образование, в рамках которого каждая единица обладает функциональной спецификой системы в целом, сохраняет основные черты системности. В этом случае система не может быть разложена на независимые системные единицы;

- система образовательной деятельности как динамическое целое, подверженное изменениям во времени, во временном интервале, в течение которого данная система существует.

Опора на эти положения имеет важное значение для осуществления процесса преемственности среднего и высшего профессионального образования.

Одним из значимых методологических оснований для нашего исследования мы считаем синергетический подход.

В классических науках, начиная с Аристотеля, и особенно после открытий Ньютона, эволюция природы и человека рассматривалась как нескончаемая цепь причинно-следственных связей, без побочных отклонений, скачков и возвратов. Однако с развитием релятивистской механики, эволюционной и генетической биологии и ряда других научных направлений стали активно развиваться другие

парадигмы, другой подход, получивший название синергетического, где главный акцент делается на изучение открытых систем (обменивающихся энергией и веществом с внешним миром), где система рассматривается с позиций самоуправления, самоорганизации, саморазвития.

Синергетический подход, законы синергетики получили наиболее фундаментальную, системную разработку в «концептуальной экологии» (Реймес Н.Ф.).

Поскольку концептуальная экология исследует не только биологические, но и биосоциальные системы, то законы синергетики, присущие этим системам, могут представлять интерес и для педагогики, описывающей, объясняющей и прогнозирующей развитие и саморазвитие педагогических систем, которые близки биосоциальным.

Основываясь на принципах системности и целостности, синергетика делает акцент на изучение механизма самопроизвольного возникновения, самосохранения, самоорганизации и саморазвития структур, имеющих место не в любых, а в открытых системах.

Педагогика как система научного знания и методов воспитания, образования и обучения является развивающейся в рамках социальной системы и выступает подсистемой более общей системы. Это положение позволяет рассматривать педагогическую систему как диссипативную, что является необходимым условием, чтобы подходить к ней как к саморазвивающейся системе.

«Синергия» (единство) - понятие, смысл которого раскрывается только в контексте анализа самоорганизации и саморазвития больших систем. Большой вклад в развитие философского осмысления идей синергетики внесли П. Анохин, Е. Князева, С. Курдюмов, Н. Моисеев, А.И. Пригожин, которые полагают, что синергетический подход открывает новый этап в современной философии, дает принципиально новый импульс в разработке многих научных проблем, связанных с самоорганизацией и саморазвитием сложных открытых систем.

Поскольку синергетический подход имеет дело с самоорганизующейся, саморазвивающейся системой, а таковой является образовательная система, то идея синергетики, синергетический подход как философско-методологический принцип применим и для нее.

Однако прежде чем применять синергетический подход к проблемам педагогики, необходимо кратко остановиться на основных понятиях и представлениях теории самоорганизации.

Концепция самоорганизации предполагает общенаучные подходы к изучению самоорганизующихся объектов, выделяя универсальные закономерности для всех явлений, где преобладают нелинейность, неравновесность, флуктуация и бифуркация. Область синергетики охватывает все явления, в которых каким-либо образом присутствует асимметрия. Представления синергетики отличают ее среди родственных дисциплин тем, что они задействованы в «экстремальной» ситуации, то есть в условиях неравновесности, нелинейности, необратимости. В этом плане образовательная система как развивающаяся в системе социальных отношений вполне допускает по отношению к себе синергетический подход.

Актуален он и для метасистемы преемственности среднего и высшего профессионального образования.

Как известно, одной из главных задач педагогики является обучение и воспитание личности, а также развитие и саморазвитие личности как человека культуры. При этом на определенных уровнях своего развития воспитание переходит в самовоспитание, обучение - в самообучение и образование - в самообразование. По своей сути процесс приобретения человеком своей «самости» и является моментом становления и перехода индивидуума в личность.

Именно после этого фазового перехода можно говорить о человеке как о самоорганизующейся, саморазвивающейся системе в более широком социальном отношении.

Таким образом, эта социальная среда определяет установки, поведение и действия человека не случайно, а через нормы, выработанные самой личностью на основе своего опыта, соотнесенного со всем историческим опытом человечества, то есть культурой. Разработке проблем, связанных с фазовым переходом человека в самоорганизующуюся личность, а точнее, началом этого процесса на этапах дошкольного и младшего школьного возраста, могла бы помочь теория самоорганизации, разрабатываемая в рамках синергетики.

Процесс становления человека, превращения его в личность подобен рождению порядка из беспорядка, например, в биологии. Что касается взаимоотношений учитель - обучаемый, то они также носят нелинейный характер. Преподаватель генерирует информацию не только количественно, но и также включая свои индивидуальные информативные качества, например, стиль преподавания ускоряет процесс количественного и качественного накопления обучающимися информации, умений и навыков для перехода в новое качество и на новую ступень системы образования, в нашем случае - с этапа среднего профессионального обучения на этап высшего. Идет преемственный переход личностных качеств, информации, умений, навыков, а роль управления в этом процессе - на основе обратной связи отследить эффективность, полезность, своевременность осуществляемого перехода.

Обучаемый, находясь под воздействием целого ансамбля управляющих параметров - своих учителей, как бы оказывается под синергетическим влиянием этого окружения. В свою очередь и подсистема «деятельность учителя» обладает синергетическими свойствами - постоянно взаимодействуя с обучаемым, с администрацией, она также выходит на новые уровни своего саморазвития.

Таким образом, синергетическая система в процессе преемственности среднего и высшего профессионального образования складывается между всеми субъектами этого процесса, приводит к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциалов саморазвивающихся подсистем и обеспечивает их переход от развития к саморазвитию, от управления к самоуправлению.

Саморазвитие педагогических систем с необходимостью требует активного функционирования памяти как условия минимизации ошибок самогенерации, а это неизбежно ведет к возникновению информационных процессов. В рамках

рассматриваемой нами педагогической системы функции памяти берет на себя система информационного обеспечения процесса преемственности образования, о роли которой будет написано ниже. Сведения, полученные о процессах становления личности на предыдущем этапе, должны накапливаться и передаваться на последующий этап образования, т.к. на основе их соответствия возможно осуществить безболезненную для личности преемственность в развитии и подтолкнуть к саморазвитию и самоуправлению.

Личность как активно действующий субъект с нормальным распределением потенциальных способностей может актуально реализоваться в зависимости от требований той социальной системы, в которой она развивается. Педагогическая система в зависимости от своих требований актуализирует и реализует лишь часть степеней свободы человека, то есть как бы специализирует его на определенный тип деятельности, востребованный в данный момент времени. Законы синергетики содержат в своей основе как необходимость и неизбежность существование нелинейности в самодвижении развивающихся систем и рассматривают так называемые точки бифуркации. Точка бифуркации - это такая точка нелинейности в развитии системы, когда определяющее значение для этой системы начинают играть не законы макрообъектов, а статистические законы. Теория самоорганизации в этом плане нам указывает, что дальнейшее поведение системы за критической точкой в принципе предсказать невозможно. Этот вид синергетической теории в приложении к педагогической системе позволяет ей выработать новую стратегию относительно безболезненного перехода в новое, востребованное новыми отношениями качество.

Используя синергетический подход в качестве методологических оснований, мы предполагаем, что рассматриваемая нами система будет саморазвиваться всеми своими компонентами, в результате чего произойдет единение, усиление (синергетизм) развития системы, следовательно, невозможно будет однозначно предсказать ее последующее существование. Импульс для саморазвития несут все субъекты образовательной системы и ориентируются на социальные условия развития общества в целом.

Следующим методологическим основанием мы избрали информационный подход, представляющий на сегодняшний день общенаучное средство исследования.

Теория информации была разработана К. Шенноном и У. Уивером как количественная математическая теория. Ими были использованы вероятностно-статистические методы, раскрыт количественный аспект информации, определено понимание ее как снятой сокращающейся неопределенности.

Вероятностно-статистическая теория информации рассматривается как антипод неопределенности, как преодолеваемая неопределенность.

В рамках математической теории информации наряду со статистическими разрабатываются и другие подходы. Один из них – алгоритмический - предложен А.Н. Колмогоровым, в его основу кладется метод универсального программирования. Этот подход позволяет сравнить и оценить широкий класс систем.

Семантическая концепция информации рассматривает не только формальные правила, но и смысловую сторону информации, правила отношения знаков к реальным вещам и отношениям, которые эти знаки обозначают.

Ценностный подход к информации устанавливает зависимость между информацией, приемником и целью. Следовательно, ценность информации связывается с ее использованием субъектом для достижения соответствующих целей. Более того, в процессе управления преемственностью данный подход позволяет определить, какие показатели развития и становления личности более значимы, на них следует опираться как на основные в процессе перехода с одной ступени образования на следующую, а какие показатели могут быть рассмотрены как второстепенные.

М.И. Сетров информационные системы относит к числу синергетических процессов. Такой подход особенно важен для образовательных систем. М.И. Сетров выделяет ряд аспектов информационного процесса:

1. Эффект усиления, определяемый наличием свободной энергии воспринимающей системы, критичностью ее состояния относительно внешнего воздействия. Чем больше критичность системы, тем меньше энергия воздействия, требуемая для ее преобразования, тем выше информационная ценность, содержательность такого воздействия.

2. Необходимость качественного соответствия между энергией воздействия и энергией отражения.

3. Связь информационного процесса с процессом отражения и регуляции систем. Важность информации для процесса управления и саморегуляции определяется «усилительным» характером. Это значит, что в системах реализуется информационное (сигнальное) отношение отдельных видов энергии с целью более эффективного воздействия одной подсистемы на другую (201, с. 193).

Педагогический процесс управления преемственностью - энергетический процесс, в котором мы наблюдаем энергетическое взаимодействие саморегулирующих систем, педагога и обучающихся, социальной среды (информационного поля) и личности обучающего.

Н. Винер рассматривает информацию как результат отражения. Она обозначает содержание, полученное из внешнего мира в процессе нашего приспособления к нему и приспособления к нему наших чувств. Личность формируется в результате общения, взаимодействия с другими людьми. Общение, взаимодействие носит информационный характер: происходит обмен между субъектами информацией, знаниями. В.Г. Афанасьев отмечает, что информация не просто результат отражения, не просто сумма знаний, она - сообщения, сведения, т.е. такое знание, которое потребно и у которого есть потребитель. Взаимодействуя с потребителем, знания приобретают характер сообщения, ведения, т.е. становятся информацией. Информацию составляет та часть знания, которая используется для ориентировки, для активного действия, для управления, т.е. в целях сохранения и развития системы. Эти знания находятся в постоянном обороте, движении. Информация - это действующая, «работающая» часть отражения, знания (15).

Информация в образовании личности носит системный и селективный характер. Обучение как функциональная система строится в соответствии с целью образования. Ее эффективность зависит не только от циркулирующей информации, но и от управления процессом формирования профессиональной направленности личности.

Обучение выступает, прежде всего, как информационная структура. Активность является свойством функциональной системы, т.е. обучения. Следовательно, обучение характеризуется как функциональная система преемственности образования, а ее атрибутом является активность субъектов. Сама же активность зависит от уровня организации процессуальной системы.

Процесс преемственности образования является целостным процессом, он выступает как управляемый процесс. Эффективность его зависит от производства и воспроизводства информации. Этот процесс включает в себя:

- целеопределение, прогнозирование и планирование управления;
- усвоение информации;
- ее отбор, оценку для управления;
- поиск информации, ее анализ, переработку и использование для управления процессом преемственности;
- контроль за эффективным использованием информации в управлении процессом преемственности.

Следовательно, информационные предпосылки заключаются в наличии информационно-образовательного поля, в возникновении потребности в информации и ее использовании для повышения эффективности процесса преемственности.

В настоящее время в педагогике ведущими являются линейные методы исследования, опирающиеся на идеи социально-педагогического детерминизма развития индивидов в личности. Линейное мировоззрение исследователей предопределило субъект - объектные отношения в воспитании и обучении людей. Отсюда в арсенале педагогики имеются: факторный анализ, исследование ролей, структурно-функциональный анализ и т.п., т.е. методы, которые позволяют прогнозировать процесс обучения и воспитания, выявлять отклонения от задуманного.

В основе переосмысления постулатов педагогики лежат первый (самоорганизация) и второй (энтропия) законы существования Вселенной. Эти законы были открыты в термодинамике, но в полном соответствии с внутринаучными формулировками в них содержалась сверхинформация, которая и была осознана, освоена синергетикой и вышла на уровень метанауки (науковедения). Именно эти законы определяют неравновесность систем, особенно созданных человеком, к которым относятся и педагогические. Педагогические системы неравновесны по сути. Задолго до научного осмысления процессов воспитания возникла посредническая функция социума между индивидом и цивилизацией, культурой. Культура как смысл деятельности людей, цивилизация как результат их деятельности создает специфическое единство духа и материи, в котором невозможно установить, что первично.

Мерой значимости индивида является глубина его усвоения национальной,

мировой культуры (смысла своей жизни среди людей, отношения к ценностям, к смыслу труда, познания, общения). Однако человек может, не углубляясь в себя, входить в жизнь прагматически, адаптироваться к тем условиям, которые его окружают при рождении. Включаясь в безличные отношения макросреды, такой человек становится социальным «термитом».

Человек - часть природы, а потому в нем действуют всеобщие законы Вселенной: созидания (первый закон термодинамики: самоорганизация, синергия) и разрушения (энтропия: упрощение структуры, ее распад, хаос). В обществе эти законы проявляются в культуре (смысл жизни, ее созидание) и в антикультуре (отчуждение от Времени, от труда, уход в мир иллюзий, наркотиков и т.п.).

Имея глубокие исторические корни, антропология, по мнению ряда современных ученых (В.П. Зинченко, Б.М. Бим-Бад и др.), в современных условиях глобальных реформ может дать новый импульс для развития человека на основе совершенствования образовательно-воспитательных систем. Опираясь на результаты исследований Б.М. Бим-Бада, уточним, каков же объект и предмет исследований в области педагогической антропологии: «В объективной области человековедения педагогическая антропология вычленяет в качестве своего предмета человека как субъект и объект образовательно-воспитательного процесса, явления и процессы педагогического влияния человека на человека, воспитания человека человеком» (26).

Таким образом, предметом исследования в области педагогической антропологии являются все участники педагогического процесса, их индивидуальная эволюция. Однако в рамках этого параграфа не ставится задача анализа всех аспектов педагогической антропологии, а исследуется антропологический подход как методологическое основание для исследования, позволяющий с широких философских позиций определить приоритетные стратегии решения наиболее актуальных педагогических проблем.

Антропоцентрический подход предполагает рассмотрение объекта как сложной системы, способной к самоорганизации с вероятностным результатом для исследователя.

Антропоцентрический подход науковедения предполагает рассмотрение объекта как сложной системы, способной к самоорганизации с вероятным результатом для участников.

Данный подход (антропологический) в научной педагогике предполагает исследования сложных неравновесных систем нелинейными способами. Это рассмотрение педагогического процесса как процесса с вероятным результатом, в котором участвуют реальные люди.

Педагоги должны рассматривать ребенка с позиций филогенеза и онтогенеза, которые находят отражение в реальной жизни. Путем самоусовершенствования возможно выстраивать те нормы поведения, которые позволят ребенку раскрыть себя на основе опыта взрослого, изучить свою «природу», создать возможность самореализоваться в процессе сотрудничества со взрослым. Кроме того, осознать себя частью Вселенной, почувствовать свое предназначение и

постараться реализовать его в своей земной жизни. Этот сложный процесс вхождения ребенка в социум, который на сегодняшний день

насыщен информацией самого разнообразного характера, должен быть контролируемым педагогом, но в то же время не направляемым им по своему желанию и воле. Личность не просто стоит в центре любого воспитательного воздействия, а определяет его меру, его своевременность, его творческий характер, меру участия в нем педагога и свою личную. В связи с реализацией антропологического подхода в аспекте «познать человека» педагогика должна значительно усилить свои диагностические функции.

Объединение описываемых в параграфе методологических оснований позволяет нам рассматривать процесс преемственности среднего и высшего профессионального образования как эволюционный процесс, направленный на развитие и саморазвитие личности, т.е. позволяющий осуществить гармоничность, индивидуальность и своевременность в реализации личностью направлений своего развития.

1.3. Особенное принципа преемственности в педагогике

Наряду с философским, в проблеме преемственности исследователи выделяют и педагогический аспект. Проблема преемственности в обучении возникла в связи с потребностью передачи накопленного опыта предшествующего поколения последующим. Различные аспекты преемственности педагогических процессов и явлений, оказывающих влияние на формирование личности, рассматривали представители педагогической науки на каждом этапе ее развития: А. Дистерверг, Н.К.Крупская, Ф. Квинтилиан, Я.А. Коменский, И.Г.Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.

Одним из основных условий успешного образования считал преемственность Я.А. Коменский. Преемственность в его понимании - это последовательное изучение основ наук и систематичность знаний. Я.А. Коменский подчеркивал, что обучение должно быть так организовано, чтобы «предшествующее всегда открывало дорогу следующему и освещало ему путь» (121, с.183). Каждое новое знание он рассматривал как своеобразное приращение к имеющемуся в сознании обучающихся фонду знаний: «Все развития должны располагаться таким образом, чтобы последующее всегда строилось на предшествующем, а предшествующее укреплялось последующим... Научные занятия всей жизни должны быть так распределены чтобы представлять одну энциклопедию, в которой все должно вытекать из общего и стоять на своем собственном месте» (121, с.278-279).

На сущность преемственности в обучении обращал внимание К.Д. Ушинский, который рассматривал усвоение новых знаний как процесс преемственных связей между старыми и вновь приобретенными знаниями, имеющими внутренние связи, независимо от того, как и когда они были приобретены. Он писал, что не может быть границы между знаниями, добытыми только что, и знаниями,

добытыми давно, и рассматривал установление связей между новыми и старыми знаниями как одно из важных условий эффективности обучения (230).

Проблеме преемственности в плане осуществления межпредметных связей, связи теории с практикой, обучения с жизнью, производством уделяла внимание Н.К. Крупская, которую беспокоил вопрос о том, что «производственное обучение должно именно так и строиться, чтобы оно тесно было связано с современной наукой и техникой и чтобы на нем учащийся учился бы этой увязке с практикой» (131, с.484).

Преемственность в теории обучения и воспитания трактуется по-разному. В педагогических исследованиях обнаруживаются разные подходы к определению этого понятия. Однако до сих пор определение преемственности нельзя считать окончательно сформулированным. Наиболее типичной является следующая дефиниция: «Преемственность в обучении – последовательность и систематичность в расположении учебного материала, связь и согласование ступеней и этапов учебно-воспитательной работы» (170, с.774).

Преемственность характеризуется осмыслением пройденного на новом, более высоком уровне, подкреплением имеющихся знаний новыми, раскрытием иных связей, благодаря которым качество знаний, умений и навыков повышается. Не должно быть одностороннего подхода к понятию преемственности в обучении, потому что она не исчерпывается лишь взаимосвязью материалов учебников и системой работы педагога. Преемственность предполагает также деятельность обучающего, то есть процессы преподавания в единстве. Рассматривая осуществление преемственности как многообразный, многоаспектный процесс, можно говорить о преемственности в процессе обучения, то есть в деятельности педагогов, а также о преемственности в процессе учения, то есть в деятельности обучающего.

Проанализируем, как рассматривается понятие преемственности с позиций дидактики.

Отдельные ученые-педагоги рассматривают преемственность в качестве составляющей дидактического принципа систематичности и последовательности или объединяют с ним, другие связывают ее с принципом доступности. В учебнике «Педагогика» (под редакцией П.И. Пидкасистова) для студентов педвузов одним из главных факторов принципа доступности считают «связь содержания новых знаний с имеющимися. Новое всегда добавляет, видоизменяет, совершенствует полученные ранее знания» (169, с.211).

Связывая преемственность с дидактическим принципом доступности, И.Т. Огородников подчеркивал, что при проведении определенного урока необходимо опираться на знания обучающихся, полученные на предыдущих этапах (168).

Понятие преемственности в обучении и его место в системе дидактических принципов рассматривает А.М. Кухта, который считает, что «принцип преемственности тесно связан с принципом систематичности и последовательности в обучении, и поэтому его целесообразно объединить с ним в общий принцип

систематичности, последовательности и преемственности в обучении» (135, с.22).

Известный педагог Г.И. Щукина считает, что «...научность и систематичность в обучении обеспечивает преемственность. Ее характеризует опора на пройденное для последовательного развития знаний, умений и навыков и установление разнообразных связей не только между новыми, но и прежними знаниями как целостной, единой системы. Подлинная система невозможна без преемственности и межпредметных связей» (248, с.294).

Рассматривая диалектику связи преемственности с принципами обучения, С.М. Годник считает, что она проявляется, в частности, в том, что «преемственности служит условием и механизмом реализации других принципов учебно-воспитательного процесса, которые, в свою очередь, выступают в роли определяющих факторов преемственности» (69, с.52). Из этого следует, что реализация преемственности тесно связана с реализацией дидактических принципов, и наоборот. И.Д. Зверев пишет: «Принцип систематичности и последовательности в обучении осуществляется путем соблюдения определенного логического порядка в расположении учебного материала, преемственности в усвоении системы знаний, умений и навыков» (90, с.50).

К числу условий, обеспечивающих успешную реализацию принципов систематичности и последовательности обучения, Ю.К. Бабанский относит преемственность в изучении не только отдельных тем, но и учебных предметов, преемственность обучения в младших, средних, старших классах, то есть рассматривает преемственность содержания учебного материала на разных уровнях учебно-воспитательного процесса. Он пишет: «Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в определенном порядке, когда каждый элемент учебного материала логически связывается с другими, опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового» (16, с.15).

Ю.П. Аверичев и В.А. Поляков, поддерживая эту точку зрения, утверждают, что «систематичность и последовательность вкупе с преемственностью за меньшее время позволяют достичь больших результатов» (3, с.9).

Т.А. Ильина отмечает: «Систематичность проявляется в установлении связи между отдельными темами и разделами курса (внутрипредметные связи) и между отдельными предметами (межпредметные связи). В результате у обучаемых будет создаваться целостное представление об изучаемых предметах, формироваться понимание взаимосвязи и взаимообусловленности всех явлений» (100, с.37).

Интересная и весьма важная дискуссия развернулась вокруг вопроса о важности и целесообразности включения преемственности в состав системы принципов в качестве самостоятельного принципа. Как известно, дидактические принципы представляют собой «определенную систему требований к обучению и воспитанию, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность решения задач развития личности» (169, с.161).

Ряд авторов рассматривают преемственность как самостоятельный дидактический принцип. Так, В.Э. Тамарин утверждает, что преемственность отражает

существенные характеристики процесса обучения, поэтому «... будучи отражением преемственности как объективной закономерности учебного процесса, этот принцип должен содержать адресованные учителю предписания различных положительных и отрицательных, прогрессивных и интенсивных проявлений преемственности в познавательной деятельности обучающихся (студентов) и, таким образом, содействовать достижению ведущих целей обучения» (219, с.4). Но, обозначая место принципа преемственности в системе основных положений дидактики, автор определяет его как принцип развивающегося обучения.

М.А. Данилов и Б.П. Есипов в «Дидактике» подчеркивают, что «... в преемственности, безусловно, заложено правильное требование: новое достижение обучающихся в усвоении знаний и развитии способностей всегда подготовлено предыдущим этапом обучения и жизни» (75, с.249).

А.Ф. Ломизов считает, что преемственность в обучении - один из важнейших принципов дидактики, от осуществления которого в значительной степени зависят результаты обучения и воспитания (146).

Е.С. Клос высказывает мнение, что преемственность является принципом обучения. Он считает, что одним из основных недостатков в подготовке обучающихся является слабая преемственность в освоении учебного материала, а также в формах организации и методах обучения (117).

Обращаясь к преемственности, С.М. Годник подчеркивает универсальное значение принципа преемственности для постижения закономерностей учебно-воспитательного процесса, для разрешения его противоречий и осуществления логики (68, с.52). Но этому имеющему универсальное значение принципу он придает тот же статус, что и принципу последовательности, утверждая, что «принцип последовательности должен формулироваться и излагаться как принцип последовательности и преемственности» (68, с.52). С другой стороны, С.М. Годник тут же показывает, что «преемственность представляется также в единстве с перспективностью в педагогической работе, является компонентом педагогического мастерства», расширяя понятие преемственности как принципа (68, с.52-53).

Такого же мнения придерживается и В.А. Поляков, который рассматривает преемственность и ступенчатость как принцип обучения. С мнением В.А. Полякова совпадает точка зрения М.Х. Хайбулаева, который считает, что противоречия, возникающие и развивающиеся в процессе обучения, развиваются за счет реализации требований принципа преемственности и ступенчатости.

В науке принцип трактуется как «основное, исходное положение какой-либо теории, учения и т.д.; руководящая идея, основное правило деятельности» (193).

В теории образования наличие такого принципа означает, что в основе лежит цель, представляющая собой опосредованные и адаптированные цели общества и отдельных его членов (участников образования). Адаптация целей - это их систематизация по основанию «глобальная цель». Устанавливается степень соответствия каждой цели глобальной, отменяются те из них, которые находятся в противоречии с ней, определяются способы увязывания совместных целей. В результате происходит корректировка и глобальной, и частных целей.

Понятие цели обычно связывают с признаком «ожидаемый результат». Но, как справедливо отмечено М.М. Поташником, «цель не просто образ желаемого результата, а образ результата, во-первых, с фиксированным временем его получения, во-вторых, соотношенного с возможностями его получения к требуемому сроку (реалистичного), в-третьих, мотивирующего субъект действовать в направлении его достижения, в-четвертых, операционально определенное, т.е. заданное так, что всегда можно сравнить фактически полученный результат с ожидаемым» (183, с.464).

Системе образования присуща специфическая цель - освоение обучающимися человеческого опыта и самореализация внутреннего потенциала каждого обучающегося.

Эти цели разворачиваются, образуя «дерево целей» для каждой образовательной системы. К тому же образовательные системы имеют и внутренние цели. Например, цели развития тесно связаны с социально значимыми и непосредственно касающимися субъектов образования целями. Этот перечень целей может быть дополнен: рост квалификации педагогов, помощь в самореализации их сущностных свойств, развитие педагогической науки, совершенствование практики образования.

Образование имеет свою специфику. Сегодня его характеризуют определенные тенденции, которые существенно влияют на содержание образования. Образование - особая сфера, которой присущи свои особенности. Особенности признаки особенного в образовании отмечают Ю.А. Конаржевский, В.И. Журавлев и многие другие.

Основное назначение образования - передача социального опыта подрастающему поколению. Оно и определяет доминирующие цели и задачи при реализации принципа преемственности. Механизм формирования цели сложен. Общество влияет на образование посредством социального заказа. Однако социальный заказ формулируется в слишком обобщенной форме. Для постановки целей учитываются также и многочисленные особенности управляемой образовательной системы. Среди таких особенностей специфика региона, ориентация, тенденции развития, материальная база, кадровый потенциал и пр. Общество использует образование для роста своего культурного потенциала. Другими словами, оно влияет на целеполагание в сфере образования с тем, чтобы получить социально значимые результаты. Образовательная функция является главной, определяющей все остальные в образовательных системах.

Поскольку в образовании цели обычно выступают в качестве системообразующего признака, то их специфика определяет и все другие аспекты, в том числе и функционирование системы. Так и в системе образования определяющим, системообразующим признаком выступает цель. По цели формируется система образования и создаются условия для ее реализации. Цель образовательной системы и цель управления образовательной системой находятся в определенном соответствии между собой, но они не тождественны друг другу.

Между ними имеется отношение взаимного обусловливания. Так, одной из

целей управления является ориентация образовательной системы на социально значимые цели и задачи. Однако же такое целеполагание осуществляется не строго административно. Оно опирается и на основание, которое обычно характеризуют как «состояние образовательной системы». Поэтому целеполагание в управлении принимает характер цикла: общая ориентация на социально значимые цели - обратная связь, сведения о состоянии образовательной системы (по результатам диагностирования) - тенденции и цели развития образовательной системы - приведение целей образовательной системы в соответствие с социально значимыми целями, координация, взаимосогласование целей субъектов групп, коллективов - целеполагание - постановка целей развития и функционирования образовательной системы.

Второй главной особенностью образования является его антропоцентрический характер. Образование невозможно без деятельности людей и в целом направлено на человека. В частности, цели образования напрямую связаны с человеком: приращение образованности, квалификации, самореализация существенных свойств и др.

От людей - участников образования во многом зависят его результаты. В образовательной системе чрезвычайно сильно влияние субъективного фактора. Эффективность и результативность функционирования всей системы зависит от способностей субъектов, от их готовности к выполнению прогнозируемых функций. Для обучающегося это выражается в исходном состоянии образованности.

Для педагогов готовность к функционированию отражается в характеристике его профессионально-педагогической квалификации.

Участники образования имеют разные цели. Цели образования в разной степени четко осознаются участниками образования. Создание программ развития является прерогативой педагогов, работников органов управления образованием. Следовательно, ведущими субъектами сознательной реализации принципа преемственности в образовании являются педагоги образовательных учреждений и работники органов управления образованием.

Помимо исходных состояний важную роль играет и готовность к взаимодействию. Во взаимодействии людей важна их психологическая совместимость. Поэтому принцип преемственности означает учет психологических теорий общения, психологической совместимости, типологии личности и проч.

Человек в центре образования придает образовательной системе еще один признак - чрезвычайную сложность. Образовательные системы являются сверхсложными системами. Следовательно, при реализации принципа преемственности мы учитываем, что речь идет об управлении сверхсложной образовательной системой. Сложность определяется значительным числом элементов образовательных систем, многообразием форм связи между ними, функционированием каждой из них и их совокупностей, мало предсказуемым характером видоизменений в элементах, механизмами развития образовательных систем как целостностей.

Все люди так или иначе в своей жизни взаимодействуют с образовательными

системами. Особенность образования состоит как раз в том, что оно включает воздействия практически на всех людей в обществе. Заданный в системе образования импульс имеет достаточно весомые отсроченные последствия для всей социальной сферы, для жизнедеятельности общества в целом.

В частности, такая сложная и опосредованная связь образования с социумом затрудняет оценку эффективности воздействий. На практике она осуществляется по явно проявляющимся критериям, заметным в обозримом будущем. Отсроченные же результаты с учетом хаотичного многообразия всяческих воздействий на людей в течение их жизнедеятельности проследить вряд ли возможно вообще.

Культурная среда образовательного пространства оказывает непосредственное влияние на образование. Тем не менее, равноправную роль играет и самоуправление человека, и внутреннее управление в образовательных коллективах. Так, в частности, Г.Н. Сериков называет три присущие образованию структурные схемы управления и три компонента управленческих взаимоотношений: распорядительно-организующий компонент, взаимно согласовывающий компонент и исполнительно регулирующий компонент (146).

Всякая система имеет развивающийся характер. Для системы образования присуща стадийность развития. Проявляется она в диалектической взаимосвязи между режимами функционирования и развития.

Сама стадийность развития для образования несколько отличается непрерывного развития других социальных систем. В образовании официально приняты перерывы в функционировании систем образования - каникулы (в действительности, происходит переключение на функционирование других систем, в том числе и образовательных)

Особенности современной образовательной сферы охарактеризованы нами относительно предмета - принципа преемственности. В плане его реализации целесообразно говорить о перспективах и тенденциях развития образования.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

2.1. Сущностные характеристики преемственности систем профессионального образования

Поскольку предметом рассмотрения в нашем исследовании является развитие профессионального образования на основе преемственности, остановимся на характеристике особенностей этого явления более подробно.

Одной из особенностей является *разнохарактерность преемственности в условиях различных учебных заведений*, когда она осуществляется на разных педагогических «этажах». В связи с этим объектами процесса и субъектами определенных функций в нем оказываются вчерашние школьники. Сегодняшняя социальная роль студента по-разному стыкуется с предшествующей.

Многокомпонентность процесса преемственности. Каждый компонент системы профессионального образования может рассматриваться и изучаться преемственно: в нравственном, трудовом, эстетическом и других аспектах.

Многоаспектность проблемы. Имеются в виду ее социальные, экономические, психологические, дидактические, методические и другие стороны.

Многофакторность проблемы. Включает характер подготовки, степень профессиональной ориентированности студента, педагогическую культуру преемственности в среднем и высшем профессиональном учебном заведении, психологические особенности, экономические возможности, бытовые условия студента и др.

Многозначность понятия «преемственность» в его приложении к оптимально организуемому педагогическому процессу, которое трактуется как закон, закономерность, принцип, условие, требование, фактор, способ, правило, средство (подробно раскрыто в гл. 1).

Когда объект исследования связан с одним учебным заведением, он принадлежит одной отрасли педагогической науки. Преемственность высшей и средней профессиональной школы включает в себя взаимосвязь различных учебных заведений, что требует решения особых методологических вопросов, привлечения специальных методов и методик исследования. Возникают также трудности, связанные с диалектикой педагогического процесса в условиях разных учебных заведений.

Мы рассматриваем проблему преемственности высшей и средней профессиональной школы с педагогической точки зрения. Но ей органически присущи философские, социологические, социально-психологические, психологические, физиологические, гигиенические, экономические и некоторые другие аспекты, которые требуют анализа проблемы на стыке наук.

Принципиальное значение для изучения проблемы преемственности имеют

труды ученых, посвященные общей теории воспитания (Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Н.И. Болдырев, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Г.Н. Филонов и др.), методологическим вопросам педагогики (А.М. Арсеньев, В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.), особенностям педагогического процесса, его противоречиям и движущим силам (М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, Б.Т. Лихачев и др.), становлению коллектива и личности в коллективе (Т.Е. Конникова, В.М. Коротов и др.).

В особую группу можно выделить публикации, анализирующие сущность и особенности преемственности в учебно-воспитательном процессе (Б.Г. Ананьев, А.Н. Антонов, А.В. Батышев, А.Я. Блаус, А.И. Воробьев, Ш.И. Ганелин и др.).

Немалый интерес представляют работы, рассматривающие проблемы преемственности высшей и средней школы в зарубежных странах.

В указанных источниках главное внимание уделяется раскрытию условий, факторов, аспектов, форм, способов изучения и реализации преемственности применительно к средней или высшей профессиональной школе.

Особого внимания заслуживают усилия ученых, направленные на комплексное взаимосвязанное решение проблем преемственности высшей и средней профессиональной школы (Г.Н. Александров, В.И. Брудный, Ю.А. Кустов, В.Э. Тамарин и др.).

Имеющиеся публикации посвящены главным образом функциональному рассмотрению важного круга вопросов на уровне средней или высшей профессиональной школы. Чтобы обобщить содержание и результаты различных исследований, высказать обоснованные соображения о совершенствовании практики, необходима концепция преемственности высшей и средней профессиональной школы как целостного процесса, двуедино охватывающего логику педагогической деятельности и развития студента. Такая концепция будет способствовать переходу от структурно-системного анализа проблемы к системно-структурным представлениям о ней, когда частные вопросы рассматриваются с позиций системного отражения объекта изучения. Обоснование такой концепции — одна из основных целей дальнейшего анализа проблемы. В нашем исследовании под преемственностью следует понимать последовательное развертывание вузовской системы учебно-воспитательного процесса в диалектической связи с системой деятельности средней профессиональной школы с целью формирования студента как субъекта обучения и воспитания.

Преемственность высшей и средней профессиональной школы — педагогическая цепь диалектически связанных разнохарактерных явлений. Для подобных сложных процессов особенно значимо известное положение марксистской методологии: необходимо «...найти в каждый особый момент то особое звено цепи, за которое надо всеми силами ухватиться, чтобы удержать всю цепь и подготовить прочно переход к следующему звену...» (141). Это имеет большое значение для процессов, при которых личность стремительно переходит из одного статуса в другой и, следовательно, из одного внутреннего состояния в другое. Здесь качества личности становятся особенно динамичными (исследователи насчиты-

вают их несколько тысяч, только моральных — свыше четырехсот). Вот почему важно выявить «звено» личности, которое особенно значимо для осуществления преемственности высшей и средней профессиональной школы.

Диалектика воспитательного процесса состоит, в частности, в том, что он, с одной стороны, предельно социален, поскольку определяется общественными отношениями и готовит личность к социальному бытию, с другой — предельно индивидуализирован, поскольку нацелен на всестороннее развитие каждого отдельного индивида.

Воспитательный процесс предполагает взаимодействие системы процесса и системы личности. В связи с этим особую актуальность приобретает идея о том, что воспитание надо рассматривать не только с точки зрения педагогических воздействий, но и одновременно с позиции воспитуемых, с точки зрения их потребностей, запросов, устремлений (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, Ш.И. Ганелин, С.Л. Рубинштейн и др.).

Учебно-воспитательный процесс по своим формальным признакам аналогичен всем видам человеческой практики, ибо предполагает наличие субъекта (объекта) процесса, цели, деятельности, обратной внешней и внутренней связи, результата. Однако ему присущи и специфические особенности. Одно из коренных отличий учебно-воспитательного процесса от других видов человеческой практики состоит в том, что его объект должен стать субъектом определенных видов деятельности, знаний, отношений к действительности, к другим людям, к самому себе. Хотя содержание, логика, результаты отдельно взятых процессов обучения, воспитания и не совпадают, но их объединяет общность цели, формирование всесторонне развитой личности студента, субъекта гражданского поведения, человека активной жизненной позиции. Смысл преемственности и заключается в том, чтобы выпускник среднего профессионального учебного заведения стал субъектом нового статуса, социальной роли, адаптации к вузу, самовоспитания, приобщения к профессии. Один из важнейших признаков субъекта — его способность более или менее самостоятельно разрешать противоречия, присущие данному процессу. В нашем случае речь идет о сопричастности обучающего к разрешению противоречий процесса преемственности, характерных для двустороннего взаимодействия в нем педагога и обучаемого.

Когда говорится, например, что педагог и студент - субъекты учебно-воспитательного процесса, то надо иметь в виду различный смысл этого понятия. По своему изначальному статусу педагог — субъект управления учебно-воспитательным процессом, реализующим его цели, содержание, организацию, методы для достижения определенных результатов. Студент же изначально субъект в учебно-воспитательном процессе. Он становится субъектом данного процесса по мере активного овладения своими функциями в нем и самовоздействия под педагогическим руководством. На этой основе строятся двусторонние отношения педагога и студента. Общая логика субъектного становления объекта воспитательного процесса должна строиться с учетом фундаментальных данных психологии. Субъектное становление личности в условиях новой социальной

ситуации подчиняется следующей закономерности: «Совершаясь на основе усвоения человеком общественных норм сознания и поведения, становление личности освобождает его от непосредственного подчинения влияниям определенной среды и позволяет человеку не только приспосабливаться к ней, но сознательно преобразовывать эту среду и самого себя» (18, с. 13).

Реализуя в исследовании эти предпосылки, мы пришли к выводу, что для успешного осуществления преемственности необходимо выявить динамику развития внутренней позиции личности в логике воспитательного процесса. Суть в том, чтобы этапы педагогической деятельности направляли стадии развития личности в соответствующей последовательности.

В методологической литературе под объектом исследования понимаются «...процессы или явления, которые содержат противоречие и порождают проблемную ситуацию» (86). Именно с этой точки зрения следует рассматривать особенности преемственности высшей и средней профессиональной школы как педагогической проблемы. Если в качестве объекта исследования иметь в виду систему преемственности высшей и средней профессиональной школы, то особое внимание привлекают противоречивый характер внутренней позиции студента и процесс разрешения этого противоречия. Различное назначение высшей и средней школы, сопутствующие этому условия и обстоятельства — факторы, определяющие противоречивый характер указанных позиций. Сформировавшаяся позиция - «стартовая площадка» предстоящего поведения. Изучать внутреннюю позицию личности - анализировать ее качества, проступки и т.п.

Изучение внутренней позиции личности в процессе преемственности высшей и средней профессиональной школы как различных этапов жизненного пути студента имеет и другой смысл. Материалы нашего исследования показывают, что на новом жизненном рубеже личность особенно остро ощущает те потребности, стремления, возможности, которые не удовлетворялись или недостаточно удовлетворялись на предшествующей стадии жизни, и стремится как можно полнее реализовать их в новых условиях. Это существенно характеризует отношение человека к действительности.

Из многочисленных характеристик личности внутренняя позиция является наиболее значимым интегральным образованием. Ничто так не возвышает личность студента, как его активная жизненная позиция, отражающая требования общества к будущему специалисту. Следовательно, формирование активной жизненной позиции студента входит в число главных задач учебно-воспитательного процесса в учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

В ходе исследования выявились следующие его принципы:

- комплексный подход к изучению психолого-педагогической сущности преемственности высшей и средней профессиональной школы, под которым мы понимаем такие взаимосвязанные аспекты:

- а) изучение педагогических проблем в тесной связи с философией, социологией, этикой, физиологией, гигиеной, социальной психологией, психологией,

кибернетикой, с использованием моделирования и математической обработки получаемых данных;

б) выявление и реализация единства условий, необходимых и достаточных для разрешения противоречий процесса преемственности высшей и средней профессиональной школы;

в) обеспечение всех видов воспитания. Комплексность - основной путь обеспечения нравственного единства слова и дела, характерного для прочной внутренней позиции личности;

г) комплектация источников и методов педагогического исследования с привлечением в этом плане возможностей других наук;

- целостный подход к изучению объекта преемственности (студент), являющегося одновременно и субъектом процесса;

- системный подход к преемственности с преодолением аспектности функционального анализа и с синтетическим изучением учебно-воспитательного процесса в его внутреннем единстве;

- динамический подход к изучению изменений в личности студента на протяжении определенного промежутка времени, принятого в конкретном случае за временной этап исследования, с учетом того, что от начала к концу первого учебного года, от курса к курсу в личности студента происходят принципиальные перемены;

- исследование проблемы в преемственной связи с наследием прогрессивной отечественной педагогики дореволюционного периода и историей высшей школы, использование достижений вузовской педагогики других стран;

- реализация требования методологии о том, что исследователь должен оперировать всеми возможными источниками, всей совокупностью относящихся к проблеме фактов, чтобы исключить субъективизм.

При помощи многообразных методов и методик проблема может изучаться с различных сторон:

- содержательный анализ теории и практики, массового опыта: анализ системного характера учебно-воспитательного процесса высшей и средней школы на основании сопоставления целей, задач, уставов этих учебных заведений, статуса и роли студента, содержания образования, форм и методов обучения и воспитания, динамики учебно-воспитательного процесса в средней и высшей профессиональной школе;

- прогностический анализ: анализ представлений педагогов, мастеров производственного обучения, студентов об особенностях учебного процесса в высшей школе по сравнению со средней профессиональной и о потенциальных трудностях перехода из средней профессиональной в высшую школу, типологический анализ: сопоставление характерных особенностей сознания и поведения студентов.

Ученые выделяют несколько фаз в развитии личности студента:

- субъектная фаза - абитуриент отстаивает свое право стать студентом, проявить в ходе собеседования и на вступительных экзаменах свою подготовку,

интеллектуально-профессиональный кругозор, увлеченность избранной профессией. В этой ситуации за внешней схожестью поведения и притязаний абитуриентов кроются различные типологические установки;

- фаза преобразования — абитуриент становится студентом, вступая в новую социальную ситуацию развития;

- объектная фаза — ей должна соответствовать внутренняя позиция активного освоения новых условий учения, различных видов деятельности, установок учебно-воспитательного процесса, функций новой социальной роли, приобщения к профессии. Естественно, что у студента складывается свое отношение к этой вузовской новизне (фаза возникновения);

- субъектно-функциональная фаза — ей должна соответствовать внутренняя позиция субъектной реализации функций студента в процессах адаптации к вузу, самовоздействия, приобщения к профессии. Реализация таких функций и установок в деятельности студента — важнейший путь становления личности будущего специалиста (фаза становления);

- субъектная фаза — ей должна соответствовать внутренняя позиция сознательного соучастия в учебно-воспитательном процессе, в его совершенствовании, в предъявлении требований к другим студентам, к себе в соответствии с социальными требованиями к студенту как будущему специалисту (фаза зрелости);

- фаза преобразования — у выпускника завершается адаптация к профессии в вузе и начинается профессиональная адаптация в условиях производства, самостоятельной деятельности, где ему предстоит овладеть функциями и мастерством специалиста, достичь профессиональной зрелости.

Итак, той или иной стадии становления личности должна соответствовать определенная внутренняя позиция. Учебно-воспитательный процесс в средней и высшей профессиональной школе должен строиться в преемственной последовательности.

Системно-структурные представления о преемственности — важное условие совершенствования учебно-воспитательного процесса: на его основе должно разрешаться противоречие между неизбежно абстрактным, схематичным характером таких представлений и той живой практикой, которая требует содержательного ответа на вопрос, как надо действовать педагогу.

Каждую структурную стадию и фазу процесса преемственности надо наполнить конкретным содержанием, которое бы доводило теоретические идеи до практических условий и решений.

Возникает перспектива системного совершенствования учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе на определенной методологической основе. Последовательное развитие личности студента, специалиста и составляет процесс преемственности высшей и средней профессиональной школы в его широком контексте, т. е. речь идет о совершенствовании учебно-воспитательного процесса в высшей и профессиональной средней школе.

Для этого определенная фаза каждой стадии субъектного развития студента должна получить конкретную интерпретацию с точки зрения преемственного

формирования внутренней позиции личности в коллективе. Такая преемственность осуществляется на каждом этапе учебно-воспитательного процесса.

Как отмечается в психолого-педагогической литературе, каждая стадия развития характеризует отношение человека к действительности. Изменение типа деятельности и отношения к действительности - основные признаки перехода от одной стадии развития к другой. С учетом предыдущего изучения проблемы последовательность анализа и синтеза процесса преемственности предстает в следующем виде:

1. Учет особых целей и условий учебно-воспитательного процесса в высшей и средней профессиональной школе.

2. Задачи учебно-воспитательного процесса в плане субъектного развития личности на каждой стадии (фазе) в условиях высшей и средней профессиональной школы.

3. Основные педагогические требования к личности студента, вытекающие из этих задач.

4. Анализ основного (частных) противоречия в ситуации, когда новые задачи уже поставлены, новые требования уже предъявлены, необходимость участия студента в новых видах деятельности уже налицо, а готовность личности к решению новых задач, реализации требований, участию в новых видах деятельности носит пока еще предварительный характер, т. е. анализ противоречия между новыми перспективами развития личности и ее актуальным состоянием.

5. Анализ внутренней позиции студента как системы внутреннего реагирования на педагогическое воздействие.

6. Трудности студентов, возникающие при их соучастии в разрешении противоречий учебно-воспитательного процесса в связи с его двусторонним характером, опосредованным взаимодействием педагога и обучающего.

7. Основные условия разрешения противоречий в каждой фазе развития коллектива и личности с учетом определенных стадий как ведущий путь последовательного формирования внутренней позиции студента в качестве субъекта учебно-воспитательного процесса. Главный признак субъектности - способность личности сознательно и активно соучаствовать в позитивном разрешении противоречий учебно-воспитательного процесса, что проявляется в творческом преодолении трудностей обучения, в реализации требований к себе в соответствии с динамикой педагогических установок, в целенаправленном самовоспитании качеств специалиста.

На основе указанных выше условий и последовательности анализа (синтеза) процесса преемственности обозначим возможности практического совершенствования вузовского учебно-воспитательного процесса.

1. Адаптация студента.

1. Объектная фаза. Исходные требования вуза. Устав вуза. Права и обязанности студента. Возможности приобщения к вузовской жизни. Типология студента. Функции различных форм учебно-воспитательного процесса. Ориентация студента на оптимальную типологическую позицию, на самодисциплину, само-

воздействие; развитие силы воли в соответствии со стоящими перед студентом новыми жизненными, профессиональными, учебными задачами.

Противоречие: между новыми условиями учения, новыми установками, требованиями вуза и подготовкой к ним. Задачи деятельности и поведения студента, при которых это противоречие может успешно разрешаться.

Главные усилия студента направлены на закрепление в новом статусе, на самоутверждение в новых условиях. Основной тип деятельности: освоение условий, установок, требований, форм, методов учебно-воспитательного процесса вуза. Студент - объект новых требований и субъект отношения к ним, объект формирования убеждений, соответствующих новой социальной роли.

Овладение новыми видами деятельности, освоение новых условий, стандартов поведения имеют принципиальное значение для формирования активной позиции личности. Умения, уверенность в себе, успешные результаты, конечно, способствуют развитию внутренней «устойчивости» радостных эмоций.

Учет исходных запросов и потребностей студента: умение распределять бюджет времени, скорейшее приобщение к жизни группы, конкретная информация о новых условиях, формах вузовского учебно-воспитательного процесса, понимание связи всех преподаваемых дисциплин с будущей профессиональной деятельностью, четкие представления об адаптации к вузу и ее последовательности, овладение навыками различных видов деятельности, уточнение представлений о профессии в практическом приобщении к ней, осмысление основных требований к студенту, всестороннее развитие, расширение кругозора, приобщение к культуре, потребность в общении. Создание условий для освоения новых обстоятельств учения, труда, познания, общения, развития положительного отношения к ним.

2. Субъектно-функциональная фаза. Знакомство студентов с их основными функциями и видами деятельности, в которых данные функции реализуются. Особенности вузовских условий реализации этих функций в отличие от реализации этих функций в учреждении среднего профессионального образования и в преемственности с ними.

Противоречие: между информационным восприятием предъявленных требований, репродуктивной информацией о вузовских условиях учения и необходимостью действовать самостоятельно. Пути разрешения: организация жизнедеятельности студента, дальнейшее оснащение его не только соответствующей информацией, но и умениями, навыками полноценного выполнения своих функций.

Основной тип деятельности: освоение функций, форм и способов их реализации. Студент - объект освоения новых функций и субъект отношения к ним. Создание условий для успешного освоения функций, приобретения навыков их полноценного выполнения, положительного отношения к ним, их практической реализации.

В Законе «Об образовании» (1996 г.) отмечено, что содержание образования, являясь одним из факторов экономического и социального прогресса об-

шества, должно ориентироваться на «обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; развития общества; укрепления и совершенствования правового государства» (89).

Первое направление связано с тем, что реализация идеи личностной ориентации в рамках непрерывного профессионального образования предполагает предоставление обучающемуся различных образовательных траекторий, из которых он осуществляет выбор в соответствии со своими потребностями и особенностями (имеющимся уровнем образования, предшествующим профессиональным опытом, наиболее развитыми способностями, ограничениями трудоспособности), а также потребностями рынка труда и перспективами развития общества и производства.

Второе направление реализации в исследовании идеи личностной ориентации на основе преемственности высшего и среднего профессионального образования связано с учетом личностных особенностей обучающихся.

Третьим важным направлением, связанным с созданием условий для саморазвития и самореализации личности, является реализация опережающего характера профессионального образования в условиях его непрерывности. Чрезвычайно важным опережающее образование является и с позиций переподготовки высвобождаемых работников.

Четвертое направление связано с формированием нового уровня функциональной грамотности. Успешное включение людей в новые экономические отношения требует пересмотра не только подходов к их профессиональному обучению в условиях рынка, но и новых подходов к формированию уровня общего образования населения.

Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации российского образования показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции. Обращение к этим понятиям связано со стремлением определить необходимые изменения в профессиональном образовании, обусловленные изменениями, происходящими в обществе.

По замыслу разработчиков Концепции модернизации образования, понятие компетентности содержит не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др.

К числу ключевых компетентностей стратегия модернизации относит:

- компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанную на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных;
- компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, избирателя, потребителя);
- компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные професси-

ональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, использовать навыки самоорганизации);

- компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и пр.);

- компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) (213).

В психологических исследованиях рассматриваются следующие виды компетентности: коммуникативная (Ю.А. Емельянов, Ю.М. Жуков, Е.С. Кузьмин, Л.А. Петровская), профессиональная (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.И. Щербаков).

Наиболее комплексно профессиональную компетентность рассматривает А.К. Маркова, которая выделяет такие виды компетентности:

- специальную (в рамках конкретной специальности);

- социальную (в сфере общения и взаимодействия);

- персональную (в области поиска способов улучшения результатов своей работы, повышения эффективности труда за счет использования собственных индивидуально-личностных особенностей и профессионально-психологического потенциала);

- полипрофессиональную (составляющую основу практически всех видов труда, эрудированность, широкий кругозор);

- экстремальную (компетентность действий в экстремальных, стрессовых ситуациях);

- аутокомпетентность (компетентность в области своего внутреннего мира, т.е. наличие адекватных представлений о себе, своих качествах, способностях, особенностях, потребностях, целях, мотивах, ценностных ориентациях) (152, с. 81).

Ю. Г. Татур отмечает, что если личность представить в ее отношениях к природе, обществу, миру труда, себе, то виды компетенции могут быть следующими:

- готовность к научному, системному познанию мира;

- готовность к социализации в современном демократическом обществе;

- нацеленность и готовность к общественно одобряемой продуктивной деятельности;

- готовность и стремление познавать и совершенствовать себя.

У работника определенной сферы производства, науки или культуры могут быть, например, такие компетенции:

- компетентность в узкой (специальной) области профессиональной деятельности;

- компетентность в широкой (инвариантной к различным специальностям) области профессиональной деятельности;

- компетентность в общенаучной сфере, являющейся базой соответствующей профессии; а также:

- компетентность в сфере социальных отношений;

- аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооцен-

ке, постоянному повышению квалификации (219, с.24).

Компетентностный подход, понятие компетенций являются важными для нашего исследования и будут использованы в дальнейшем.

2.2. Системный анализ процесса управления преемственностью профессионального образования

Обсуждая научную трактовку управления процессом преемственности с точки зрения системного подхода, более целесообразно воспользоваться термином «системное управление преемственностью».

Как один из аспектов социальной действительности образование реализуется людьми, ради людей и посредством их деятельности. Управлению образованием присущ внутренний план. Образование управляемо не только извне, но и изнутри. Следовательно, при изучении одного из процессов, происходящих в образовании, а именно процесса преемственности, необходимо охарактеризовать управленческое взаимодействие всех его участников.

Важным признаком управления является формирование целей. Определяя системное управление преемственностью, надо указать особенности формирования соответствующего целевого заказа. Некоторые особенности имеют средства системного управления преемственностью и соответствующие процессуальные проявления. Необходимо охарактеризовать их специфические проявления в ходе изучаемого нами процесса.

При реализации образовательных отношений все участники образования мотивируют свою деятельность определенными соображениями, опираясь на собственные целевые установки или на принятые другими целями. Субъекты взаимодействуют с целью достижения успеха. В мотивации поведения участников образования определенную роль играют факторы, которые воздействуют на них сами по себе, т.е. без целенаправленного влияния. К этим факторам относятся бытовые условия, метеорологические, психологический климат в коллективе и т.п. Спонтанно возникающие факторы влияют на отношение человека к образованию вообще и к своему участию в нем в частности, являются неопределенными и непредсказуемыми. Природе человека свойственны проявления организующих и регулирующих сил. Организующую и регулирующую деятельность людей, которую осознанно осуществляют участники образования при достижении целей, называют управленческой. Эта деятельность всегда целенаправлена. Каждый участник подобной деятельности поступает так, чтобы приблизить ее результат, достижение цели. Ради достижения цели люди согласовывают свои действия, вступают в управленческие взаимоотношения (кооперацию), проявляемые через взаимодействие.

В управленческой деятельности выделяется два плана - внутренний и внешний. Внутренняя управленческая деятельность обусловливается природной индивидуальностью и развивающейся самостью человека. Поэтому мотивы, проявляемые эмоции являются неизбежными следствиями ее специфики. Все

участники образования являются естественными субъектами управленческой деятельности. Осознание же ими целей образования, сближение их со своими потребностями и способностями является важным условием того, что целенаправленность становится основным признаком управленческой деятельности участников образования. Тогда управление переходит на уровень целенаправленности управленческой деятельности участников образования.

Внутренняя управленческая деятельность субъекта образования представляет собой аспект индивидуального самоуправления. Ее специфика заключается в том, что человек как субъект управления образованием воздействует с определенной целью на себя, мобилизует свои внутренние потенциалы для того, чтобы выполнить поставленные перед собой цели. Индивидуальное самоуправление непреодолимо в принципе. При гуманистических подходах к образованию, индивидуальному самоуправлению намеренно придаются некоторые функции управления. Благодаря последним раскрепощается инициатива субъектов образования, создаются условия для активизации их индивидуального творчества.

О внутреннем плане уместно говорить и в отношении групповых коалиций (педагогического коллектива, студенческого и т.д.). Возникающие и развивающиеся групповые интересы реализуются и способствуют управлению.

Управленческая деятельность субъектов, направленная на реализацию общегрупповых целей, является обязательным признаком каждого коллектива, т.е. также неустранима в принципе. Она представляет собой аспект самоуправления, называемый коллективным самоуправлением. Для него характерно разделение управленческих функций между всеми участниками соответствующего коллектива.

Соотнося деятельность участников образования с определенной образовательной системой, в рамках которой она проявляется, имеет смысл говорить о внутреннем управлении в соответствующей образовательной системе. Самоуправление образовательной системой включает в себя внутреннюю управленческую деятельность всех участников образования. Следовательно, под *самоуправляемой образовательной системой* понимается управленческая деятельность всех участников образования, действующих в соответствующей образовательной системе.

Стратегия системного управления процессом преемственности предполагает намеренную передачу полномочий самоуправлению, как индивидуальному, так и коллективному.

Внешняя управленческая деятельность участников процесса преемственности (преподавателей, мастеров производственного обучения, студентов и т.д.) направлена на организацию и регулирование взаимоотношений друг с другом и с окружающим миром. Каждый участник определенным образом преобразует отношения, существовавшие ранее, влияет на их организацию и регулирование. В зависимости от функциональных обязанностей, квалификации конкретного участника, личных качеств содержание в управленческой деятельности сугубо специфично.

Внутренняя управленческая деятельность совершенствуется и саморазвивается, т.к. участники единого образовательного процесса нацелены на реализацию общих целей и достижение личных установок. С повышением уровня управленческой деятельности в этом плане возрастает целенаправленность и во внешнем плане.

Внешний план управленческой деятельности любого субъекта является двухаспектным. С одной стороны, субъект оказывает воздействие на объект управления (т.е. на деятельность), а с другой стороны, на другой субъект. Например, преподаватель и студент, воспитатель и воспитанник. Соответствующие участники образования выполняют некоторые властные функции. Студенты находятся под управленческим воздействием преподавателей, которое проявляется в соответствующих методиках (технологиях) и их реализации. Такое управление направлено извне и способствует повышению уровня образованности личности.

Участники образовательного процесса согласуют между собой через внешние планы отношения, что называется управленческим взаимодействием. Иногда данное взаимодействие носит характер разрешения противоречия, конфликта. В этой ситуации межсубъектные противоречия могут оказать влияние на результаты образования. Например, разрешение конфликта может способствовать выработке позитивного решения и улучшению организации процесса, а иногда может отвлечь внимание участников и негативно влиять на процесс в целом. Поэтому управленческое взаимодействие участников образования - главная организующая и регулирующая сила, действующая в образовании.

Системное управление процессом преемственности как деятельность (взаимодействие) субъектов образования имеет две стороны: административную, выполняющую распорядительно-исполнительские функции, и самоуправленческую, которая привлекает «исполнителей» к выполнению этих функций. В управленческом взаимодействии участников можно выделить педагогическое самоуправление и самоуправление обучающихся, воспитанников, а также внешнее управление процессом преемственности. Все виды управления должны взаимодействовать между собой, именно взаимодействие является признаком системного управления. Так, например, в педагогическом процессе преподавателем и студентами осуществляется взаимодействие между педагогическим управлением и индивидуальным самоуправлением. Такое управление направлено на приобретение знаний, умений и навыков. Административная сторона проявляется в управленческой деятельности педагога. Элементы студенческого самоуправления необходимо организовывать и в учреждении профессионального образования, только в этом случае студенты ответственно подходят к своей деятельности и адаптируются быстрее к предстоящему обучению.

На внутришкольном уровне можно вычленить управление, которое реализуется администрацией образовательного учреждения, а также педагогическое самоуправление, реализуемое в форме общественных организаций, например, педагогических работников, и студенческое самоуправление. Взаимодействие между тремя видами управления составляет внутриучрежденческое самоуправление.

На следующих уровнях - районном, городском, областном, федеральном - присутствуют те же взаимодействующие стороны. Административное управление играет направляющую, распорядительную и координирующую роли в управлении процессом преемственности между средним и высшим профессиональным образованием. Осуществляется данное управление в соответствующих учреждениях. Управленческое взаимодействие педагогов реализуется в формах ассоциаций педагогов и воспитателей, методических объединений и др., а самоуправление обучающихся - в виде движений, объединений, организаций.

Как всякая система, управленческое взаимодействие субъектов образования характеризуется вполне определенным составом. В результате анализа управленческой деятельности субъектов образования в изучаемом процессе преемственности и взаимоотношений между участниками считаем целесообразным в составе системы управленческого взаимодействия вычленив три компонента: распорядительно-организующий, взаимно согласовывающий и исполнительно-регулирующий. Распорядительно-организующий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов преемственности характеризуется командно-подчинительными взаимоотношениями. Этот компонент предполагает не только доминирование деятельности одного участника по отношению к другому, но и преобладание воли самого субъекта деятельности по отношению к себе. Формально данный компонент сводится к тому, что один из субъектов или группа разрабатывают способы достижения целей, доводят их до сведения всех участников, затем организуется исполнение через деятельность исполнителей, а последним, в свою очередь, необходимы усилия, чтобы эту деятельность понять и выполнить в необходимом виде и с нужным качеством. От личных качеств, от профессионализма, нравственности, психологической совместимости зависит суть компонента системы управленческого взаимодействия в процессе преемственности.

Следующим компонентом системы управленческого взаимодействия субъектов преемственности является *взаимно согласовывающий*. В нем сосредоточены такие стороны управленческой деятельности каждого субъекта, которые могут быть реализованы посредством равноправного сотрудничества, путем взаимного согласования своих действий. В отличие от предыдущего компонента в этом различные субъекты связаны друг с другом отношениями партнерства, в условиях которого проявляются их личные качества, влияющие на суть соглашений. Деятельность участников процесса преемственности должна быть согласованной, это главное условие в осуществлении изучаемого нами процесса.

Исполнительно-регулирующий компонент системы управленческого взаимодействия субъектов образования отражает единство принятых человеком обязательств и тех возможностей (свобода действий), которыми он обладает как субъект своей деятельности. Это означает, что участник образования не только принимает результаты управленческой деятельности каких-то субъектов к исполнению, но и проявляет свои возможности (как субъект управленческой деятельности), т.е. регулирует процесс исполнения. С позиции психологии данный компонент системы управления процессом преемственности партнеров харак-

теризует поведение исполнителя - субъекта своей деятельности и взаимодействия с другими работниками сферы образования, когда он находится под влиянием их управленческой деятельности.

В любой управленческой деятельности образовательных процессов имеют место все перечисленные компоненты взаимоотношений. Это следует из неустраняемости внутреннего управления человека и из отсутствия полной зависимости поведения человека от сознательно направленных воздействий со стороны других людей. Система управленческого взаимодействия субъектов образования может опираться на все три компонента. Однако всегда имеет место управленческое взаимодействие субъектов образования, которое невозможно свести к управленческой деятельности всех участников в отдельности.

Тип управленческого взаимодействия между руководителем и подчиненными зависит от соотношения акцентов между распорядительно-организующим, взаимно согласовывающим и исполнительно-регулирующим компонентами.

Между участниками, имеющими равноправные по функционалу образования взаимоотношения, целесообразно доминирование взаимного согласования управленческих действий. В этом случае имеют место распорядительно-организационный и исполнительно-регулирующий компоненты.

В образовании встречаются случаи, когда тот или иной компонент системы управленческого взаимодействия субъектов занимает в ее иерархии главенствующее положение. В определенных ситуациях в качестве главных компонентов системы управленческого взаимодействия партнеров могут выступать пары (распорядительно-организующий и взаимно согласующий, распорядительно-организующий и исполнительно-регулирующий, взаимно согласующий и исполнительно-регулирующий компоненты).

Иерархию и взаимосвязи между компонентами системы управленческого взаимодействия партнеров не целесообразно регламентировать. Всегда имеют место особые взаимоотношения между людьми, которые совместно трудятся или учатся. Неформальные взаимоотношения между людьми невозможно регламентировать и устанавливать управленческим решением. Неформальная сторона подвижна и неустойчива. Ее проявления зависят от многих факторов. В случае, если данная сторона имеет возможность существовать открыто, то она приносит удовлетворение и способствует развитию участников образования, например, расширяет сферу интересов, повышает профессионализм.

От управленческого взаимодействия субъектов образования зависит сама возможность и существование не только отдельных образовательных систем, но и образовательного пространства в целом. Управленческое взаимодействие позволяет объединить интеллектуальный и нравственно-духовный потенциалы на организацию образования таким образом, чтобы стоящие перед ними цели своевременно достигались. Без управленческого взаимодействия всех участников процесса преемственности не имеет смысла говорить об ее осуществлении и о системном управлении изучаемого процесса.

Системное управление процессом преемственности требует рассмотрения

одного из наиболее важных компонентов - это формирование целевого заказа, рассмотрение особенностей его реализации.

Во многих теориях управления (Р.Р. Блейк, Д.С. Моутон, И.П. Волков, Н.В. Кухарев) цели управления предполагаются заранее заданными. При этом считается, что они четко сформулированы на языке соответствующей теории и могут служить маяком. Такой подход оправдан лишь тогда, когда не возникает вопроса о том, каким образом цели управления появились, достаточно ли они обоснованы, отражаются ли в них истинные потребности людей. Однако согласно общей теории управления цели являются основанием, определяющим сущность самого понятия «управление». Это обусловлено тем, что от сущности целей управления зависит очень многое. Системное управление опирается на такое толкование целей, которое базируется на сущности системного подхода. Это означает, что цели управления образованием представляют собой специфическую систему, состоящую из различных групп целевых установок как элементов.

Первая группа целевых установок включает такие цели, которые ориентированы на учет потребностей и интересов общества.

Вторая группа - это внутренние целевые установки, выступающие как истинные мотивы деятельности. В этом компоненте отражены личные установки субъектов, достижение которых отвечает потребностям всех участников образования или его квалификационного большинства. Во второй группе особенно следует подчеркнуть нечеткость формулировок и их непостоянство, уточняемость. Следовательно, на характер уточнения системы целей можно целенаправленно влиять, помогая осознавать ценность тех или иных убеждений, установок, способствовать развитию процесса.

Третья группа отражает воспитательную направленность системного управления образованием. Входящие в него цели выражают намерения содействовать развитию у участников образования целеустремленности, заключающейся в том, чтобы у них появлялись потребности и способности в достижении взаимосвязанного единства первых двух компонентов.

Каждый из рассмотренных компонентов системного управления образованием с разных сторон характеризует основные направления управленческого взаимодействия участников образования. Это означает, что все они вбирают в себя совокупности таких целевых установок, которые определяют некое обобщенное направление развития сферы образования.

В первом компоненте сосредоточены целевые установки, в единстве описывающие направления усилий субъектов, в результате которых проявляется нечто полезное обществу. Все эти установки одного плана: они ориентированы на такие достижения, которые необходимы обществу, например, технологические, информационные и др. Таким образом, первый компонент представляет собой единство целевых установок, т.е. вполне определенную систему целей, в которой отражены социально-ценностные устремления субъектов.

Во втором компоненте сосредотачиваются обобщенные целевые установки, в которых выражены личные потребности всех субъектов системного управле-

ния образованием. Целевые установки этого компонента взаимосвязаны с первым так, чтобы каждый участник образования был сориентирован на удовлетворение своих потребностей путем активного участия в достижении целевых установок первого компонента.

Третий компонент целей системного управления функционально направлен на побуждение участников образования к сотрудничеству, к партнерству и к самосовершенствованию. Данный компонент возможно расширить в специальные системы педагогического содействия, которые способствовали бы воспитанию участников образовательного процесса.

Все три компонента целей системного управления образуют специфическую систему, которая в единстве определяет интегративное направление развития образования.

Преемственность между ступенями образования наряду с общими чертами имеет и различия. Переход от среднего профессионального к высшему профессиональному образованию обладает определенной спецификой и обусловлен:

- возрастными особенностями студентов: психологическими, социокультурными, интеллектуальными и др.;
- социальными факторами: требованиями и запросами общества, отношением государственных институтов к профессиональному образованию;
- педагогическими условиями: содержанием развития и образования молодежи, развитостью педагогических технологий, форм, методов осуществления преемственности.

Исходя из этого, цель осуществления преемственности определяется как создание условий для эффективного и безболезненного перехода выпускников учреждений среднего профессионального образования в высшую профессиональную школу.

Цели системного управления преемственностью:

1. Создание единого образовательного пространства в средней и высшей профессиональной школе с целью повышения качества образования личности.
2. Применение здоровьесохраняющих (валеологических) технологий, которые способны обеспечить поддержание здоровья студентов.
3. Создание единого терминологического пространства в средней и высшей профессиональной школе.
4. Координация и совместная разработка содержания и технологий обучения и воспитания.
5. Формирование целевых установок, внутренней позиции, учебной мотивации студентов.
6. Формирование ценностных установок у всех участников процесса преемственности, направленных на важность и значимость данного процесса и не противоречащих признанным социальным ценностям
7. Совершенствование профессионализма педагогов, повышение компетентности и педагогической, валеологической культуры.
8. Побуждение участников преемственности к сотрудничеству, к партнер-

ству и к самовыражению.

Следующей характеристикой системности управления преемственностью является интегративная целостность средств и особенностей их процессуально-го проявления в изучаемом процессе.

Управленческая деятельность субъектов образования не только целенаправленна, но и предметна, результативна. Это означает, что она заключается в том, чтобы создавать, реализовывать специальные средства, с помощью которых оказывается влияние на процессы в образовании. Такого рода средства называются управляющими (Н.Н. Заренок, К. Исикава, В.М. Козырев и др.). Они составляют, с одной стороны, непосредственный результат управленческой деятельности, а с другой - средство, с помощью которого осуществляется деятельность и взаимодействие участников образования.

Стратегия системного управления образованием является строго обоснованным, системно организованным сводом обобщенных «правил» (283). Ее выполнение всеми субъектами призвано гарантировать достижимость соответствующих целей образования.

Стратегия управления не является строгим алгоритмом, предписывающим однозначное выполнение действий, способов их выполнения. В ней сосредотачиваются лишь обобщенные «правила», которые допускают весьма разнообразные возможности субъектов проектировать и использовать те или иные средства управления. Стратегия только в общем виде выражает средства управления, которые целесообразно использовать в образовании. Но в практике управления могут появляться различные уточнения, возникать непредвиденные обстоятельства. Все это позволяет конкретизировать обобщенные «правила» на соответствующий период осуществления управленческого взаимодействия субъектов. Уточненные правила управленческого взаимодействия, не противоречащие сущности стратегии управления, а лишь допускающие конкретизацию их трактовок, называются *тактикой управления*.

Руководствуясь стратегией и тактикой, каждый субъект управления образованием выбирает собственные средства, которые используются им в процессе управленческого взаимодействия с другими субъектами. В совокупности все разработанные и осуществленные в определенном порядке способы называют реализацией допускаемых средств управления образованием. Осуществленная реализация средств каким-то образом влияет на характер взаимоотношений партнеров и осуществление опосредованно-деятельностных отношений каждого из них. В этом смысле реализация средств управления каждым субъектом в некоторой мере обуславливает результаты образования. Интегративная реализация средств управления образованием представляет собой результат опосредованного управленческого взаимодействия всех субъектов образования. В ней отражаются те средства, которые используются субъектами при осуществлении своих взаимоотношений и иных отношений с образовательными системами. Теоретически каждой стратегии соответствуют различные интегративные средства реализации.

В практике существует множество стратегий управления, которые могли бы соответствовать одним и тем же требованиям к образованности, всякая стратегия состоит из допускаемых управляющих средств, как множество из элементов. Стратегии управления также называют допускаемыми. Множество всех допускаемых стратегий образует область управления (управляющих воздействий).

Управляющие средства системного управления по адресатам влияния можно условно разделить на три группы:

- средства, которые возможно использовать при осуществлении отношений педагогов и студентов и которые могут побуждать человека к поведению, к действиям, направленным на достижение цели образования;
- средства, связанные с оказанием самовлияния педагогических работников и обучающихся. Они имеют целью разрешать внутренние противоречия не в ущерб личным целевым установкам в условиях содействия реализуемым стратегии и тактике;
- такие действия субъектов управления образованием, которые направлены на управляемые ими образовательные системы.

Эти группы управляющих средств в совокупности полно представляют допускаемые средства влияния на системы, поэтому воспользуемся ими при характеристике средств управления образованием.

Выделенные группы управляющих средств в своей общности образуют новое качество, которое призвано целенаправленно влиять на образовательные системы. Оно может представлять интегративное управляющее средство, выражающее отношения с образовательными системами как результат управленческого взаимодействия участников образования. Если такое средство не противоречит общественным нормам цивилизованных образовательных отношений, то оно получает статус допускаемого интегративного управляющего средства. Допускаемые интегративные управляющие средства, характеризующие системное управление образованием, объединяют три группы элементов (внешнее влияние на образовательные системы, самовлияние участников и влияние на партнеров по взаимодействию).

Выделяют три основные функции, которые выполняет всякое интегративное управляющее средство в плане осуществления системного управления.

Первая функция - *образовательно-воспитывающая*, обуславливается гуманистическим аспектом образовательных отношений. Она выражается в том, чтобы обеспечивать мотивацию поведения в деятельности участников образования, которая была бы в согласии с целевым заказом и обуславливала бы соответствующее поведение участников образования. Данная функция позволяет ориентировать участников изучаемого процесса на научно обоснованные способы поведения при решении возникающих проблем. Посредством этой функции реализуется достижение образованности обучающихся и происходит повышение профессионального мастерства педагогических работников.

Вторая функция - *нормативно-предписывающая*, обеспечивается правовыми аспектами влияния на участников образования. Эта функция выражается

через законодательные акты, в которых отражаются права и обязанности общегосударственного уровня в сфере образования. Она проявляется в образовательных стандартах, нормативных документах, а также в управленческих решениях руководителей образования, выраженных в приказах и инструкциях. Выполнение этой функции осуществляется через различные соглашения, договоры, контракты, в которых выражаются взаимные обязательства и права договаривающихся сторон. Важным признаком нормативно-предписывающей функции является довольно четкая ограниченность допускаемых способов осуществления взаимоотношений участников образования, оговариваемых в уставе учреждения профессионального образования, в разного рода положениях. Их нарушение влечет за собой предусмотренные в соответствующих правовых актах меры принуждения (ответственности).

Третья функция - *социально-стимулирующая*, обусловлена психологическими и экономическими аспектами влияния, состоянием опосредованно-методических отношений в образовательном учреждении, а также правовыми и гуманитарными аспектами влияния. Эта функция состоит в том, чтобы побуждать участников образования к налаживанию средствами поощрения таких взаимоотношений между собой, при которых результаты действий каждого из них способствуют присвоению студентами проектного уровня образованности при сохранении или при увеличении их жизненных потенциалов.

Опираясь на выделенные функции интегративных средств системного управления образованием, определим морфологию интегративных управляющих воздействий.

Психолого-педагогические управляющие средства предназначаются для реализации образовательно-воспитывающей функции. Они призваны оказывать влияние на эмоционально-волевую, деятельностно-мотивирующую, этико-нравственную, интеллектуально-мыслительную сферы участников, а также на групповые взаимоотношения между ними. Важными признаками таких средств являются антропopsихологическая обоснованность правомерности их применения к участникам образования, технологичность способов их разработки и использования в системном управлении образованием. Психолого-педагогические управляющие средства в своей основе базируются на учете научно познанных закономерностей человеческого поведения, обусловленного влиянием на интеллектуальную, чувственную и духовную сферы индивида и его окружение. Они выражаются в форме специальных образовательных систем, применяемых с целью воспитания участников образования, обучения обучающихся и создания условий для самовоспитания и самообразования. Средства данной группы находятся в определенных отношениях с окружением соответствующего индивида или группы и побуждают участников образования к учебной или профессионально-педагогической деятельности. Последние привлекают участников к сотрудничеству и партнерству, к налаживанию и поддержанию деловых отношений во взаимодействии.

Посредством применения психолого-педагогических управляющих средств

возможно активизировать потребности участников образования к совершенствованию профессионально-деловых, нравственно-коммуникативных и других личностных качеств. В значительной степени благодаря им можно поддерживать у участников вполне определенный психологический настрой, вызывать социально - ценностные потребности, активизировать процесс формирования позитивной мотивации. Психолого-педагогические управляющие средства разрабатываются и применяются в соответствии с педагогическими обоснованными методиками и технологиями с учетом психологических, физиологических, индивидуальных особенностей личности.

Таким образом, психолого-педагогические управляющие средства незаменимы в обучении и воспитании участников образования.

Чтобы компетентно пользоваться психолого-педагогическими управляющими средствами, каждый соответствующий субъект должен владеть научными основами антропологии, психологии и педагогики на уровне, позволяющем применять соответствующие знания к решению различных управленческих задач. Специальная подготовка для применения этой группы управляющих средств необходима в рамках применения к студентам, обучающимся в системе профессионального образования, так как данный возрастной период сензитивен к различным педагогическим воздействиям.

Распорядительно-правовые управляющие средства выполняют нормативно-предписывающую функцию и представляют собой средства принуждения участников образования, побуждающие их придерживаться правовых норм, провозглашенных в Конституции, в действующих на ее основе законах, а также в уставе образовательных учреждений и в договорах, заключенных между определенными категориями работников образования. Признаком данных управляющих средств являются законодательно-конституционная защищенность прав всех индивидов, а также ответственность за противоправные действия как во взаимоотношениях друг с другом, так и в отношениях каждого из них с материально-техническими средствами, находящимися в их распоряжении и в собственности других. Распорядительно-правовые управляющие средства целесообразно рассматривать в неразрывной связи всех элементов правовой системы государства. Это не средство давления или насилия, а скорее - средство правовой гарантии взаимных обязательств сторон, т.е. участников образования, вступивших в отношения друг с другом. Соответствующие договорные акты между участниками образования заключаются с целью ограничения «правил» взаимодействия между ними. Каждый субъект образования, взяв на себя обязательства выполнять определенные образовательные функции, становится ответственным за их исполнение.

Применение субъектами распорядительно-правовых управляющих средств является ответственным делом и требует правовых знаний, прежде всего, знания основных положений Конституции РФ, Закона об образовании и подзаконных актов, в том числе уставов и положений, разрабатываемых в учреждениях профессионального образования.

Специалист по управлению образованием должен знать исторический опыт

разработки и реализации в обществе различных законодательных систем, а также опыт признанных специалистов в области правовых способов управления обществом. Учет опыта является важной предпосылкой компетентности субъектов в процессе системного управления образованием в целом и изучаемого нами процесса в частности. Это позволяет уменьшить возможность юридических ошибок при разработке распорядительно-нормативных управляющих средств.

Экономико-стимулирующие управляющие средства призваны реализовывать социально-стимулирующую функцию в интегративном влиянии на участников образования и, в частности, на процесс преемственности. Они представляют собой разноплановые способы выражения отношений участников образования, предпринимаемые субъектами с целью побуждения у них потребности вкладывать свой труд в обеспечение того или иного уровня образованности. Стимулы являются внешним целевым ориентиром, во имя достижения которого люди участвуют в образовательных процессах. Если стимулирование организовано компетентно, то оно способствует росту эффективности образования. Следовательно, экономико-стимулирующие управляющие средства должны ориентировать участников образования на те аспекты внутренних потребностей, которые наиболее уязвимы у каждого из них. Благодаря стимулам, если они разнообразны и разноплановы, создаются внешние условия для активизации внутренних предпосылок участников образования, побуждающие реализовывать свои потребности.

Значительную роль в успешном применении экономико-стимулирующих управляющих средств играет экономическая компетентность субъектов системного управления преемственностью. Это позволяет организовать стимулирование участников так, чтобы в образовательном учреждении обеспечивался высокий уровень образованности участников.

Персонально-преобладающие управляющие средства предназначены для проявления отношений со стороны конкретно взятого участника образования с предметом своей образовательной деятельности. Посредством их каждый участник образования может реализовать свои процессуально-деятельностные функции. С помощью данных средств выражаются отношения с конкретными предметами учебной или профессиональной деятельности соответствующих специалистов с целью реализации ими процессуально-деятельностных функций.

Многообразие предметов профессиональной деятельности участников образования обуславливает способы дифференциации персонально-преобразующих управляющих средств на определенные группы. Особо следует подчеркнуть, что дифференцированные группы персонально-преобразующих управляющих средств представляют лишь предпосылки выражения отношений с соответствующим предметом учебной или профессионально-педагогической деятельности партнеров. Каждый участник образования компетентно может пользоваться лишь усвоенными способами выражения отношений с предметом деятельности. Благодаря этому появляется и растет его образованность и квалификация. Дифференциация персонально-преобразующих управляющих средств

должна осуществляться с учетом роли субъективного в реализации конкретной процессуально-деятельностной функции. Субъективный фактор начинает играть существенную роль лишь тогда, когда субъект получил достаточный уровень образованности или профессионально-педагогической квалификации и проявляет готовность к ее творческой реализации.

Средства данной группы носят мотивирующий характер, т.е. способствуют повышению заинтересованности субъектов в выполнении своих функций на высоком уровне качества, а также позволяют реализовывать свою образовательную деятельность, например, использование информационных технологий, ТСО и т.п.

Разнообразие и единство управляющих средств способствует осуществлению любого образовательного процесса и преемственности. Как система интегративные управляющие средства подвижны (развиваются и появляются). Так как это искусственная система (создаваемая человеком), то о ее развитии можно говорить условно. Целесообразно периодически пересматривать выбранные управляющие средства на предмет их соответствия достигаемым целям в условиях применения к конкретным участникам образования.

ГЛАВА 3. МОДЕЛЬ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Теоретические основы организации учебно-познавательной деятельности студентов в системе преемственного образования

Современное общество предъявляет высокие требования к качеству подготовки будущих специалистов в профессиональной школе. Объем и содержание знаний, которыми должен овладеть студент, непрерывно возрастают, а сроки обучения остаются неизменными. Это побуждает искать новые технологии обучения и способы управления учебно-познавательной деятельностью (УПД) будущего специалиста. В соответствии с Государственным образовательным стандартом повышаются требования к качеству, содержанию подготовки, знаниям, умениям и навыкам студентов, к организации их УПД.

Изучению проблем организации УПД посвящены работы многих ученых:

- проанализирована структура УПД, изучены особенности её формирования (В.А. Беликов, В.В. Давыдов, Е.Н. Кабанова-Миллер, Е.И. Машбиц, В.В. Репкин, Д.Б. Эльконин и др.);
- определены возможности УПД в развитии творческих начал личности (Г.Г. Гранатов, Ю.Н. Кулюткин, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, П.И. Пидкасистый, Н.Ю. Посталюк, Г.С. Сухобская и др.);
- рассмотрены учебно-познавательные мотивы успешного овладения деятельностью (Л.И. Божович, О.С. Гребенюк, А.К. Маркова, Г.И. Щукина и др.);
- разработаны средства формирования УПД (В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, Т.В. Габай, М.И. Махмутов, А.Я. Найн и др.).

Необходимо отметить интерес к проблемам УПД и со стороны зарубежных исследователей. С деятельностных позиций трактуют учебное познание психологи и педагоги Д. Брунер, И. Лингард, И. Ломпшер, Ю. Энгелтрем и др.

Наиболее значимыми для нашего исследования являются работы В.И. Андреева, И.И. Ильсова, В.Я. Ляудиса, И.Т. Сенченко, А.Ф. Эсаулова, в которых разработана структура УПД, установлен психологический механизм ее функционирования, предложены пути и некоторые средства ее активизации.

Целесообразно выделить два современных подхода к анализу УПД студентов в профессиональной школе. Один из них рассматривает активизацию познавательных интересов студентов на отдельных этапах учебного процесса при использовании разнообразных форм и методов обучения (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, А.Ф. Эсаулов и др.). Второй предполагает создание необходимых, достаточных условий, способствующих поддержанию познавательной активности студентов на протяжении всего образовательного процесса, когда интерес

приобретает устойчивый характер и становится личностным качеством студента как субъекта учебно-познавательной деятельности (И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, Р.А. Низамов и др.).

Основной вид деятельности студента в учреждении профессионального образования – это учение, индивидуально–ориентированная траектория овладения нормативными, познавательными видами будущей профессиональной деятельности. Российская педагогическая энциклопедия отмечает, что «учение – это вид деятельности человека, характеризующийся усвоением общественно-исторического опыта в разных его формах: в виде знаний, умений и навыков, способов (или приемов) познания и применения полученных знаний по решению новых теоретических и практических задач, норм поведения» (193, с.502).

До середины XIX века и появления психологии учения структура учения анализировалась в работах педагогов-дидактов. На основе изучения и анализа литературы представляется возможным выделить несколько взаимосвязанных этапов в разработке теорий «учения-обучения»:

I этап – XVII-XIX вв. Виднейший представитель этого этапа – Я.А. Коменский (121), в работах которого учение рассматривалось как приобретение знаний по различным наукам, умений решать задачи и выполнять действия с использованием знаний. Основными компонентами структуры учения, по Я.А. Коменскому, являются: понимание, заучивание на память, речевое и внешнее манипулятивно-ручное действие. Факторы учения: последовательность, постепенность, повторение, мотивация, доступность. Цель учения – понимание изученного. Представления Я.А. Коменского о структуре понимания состоят в сведении его к структуре познания, в которой выделяются ступени чувственного (ощущение, восприятие, представление) и рационального (мышление) познания. Чувственное познание является исходной ступенью познания и его источников. Мышление Коменский рассматривает как простую обработку чувственных данных, их обобщение, классификация и т.п., без выхода за пределы чувственного опыта. Обучаемый пассивно следует за учителем в учении. Через все педагогические сочинения Я.А. Коменского проходит мысль, что правильное воспитание во всем должно соотноситься с природой. Он считал, что человек – часть природы и подчиняется как частица природы ее главнейшим, всеобщим законам, действующим как в мире растений и животных, так и в отношении человека. Принцип природосообразности Я.А. Коменского положен в основу нашего исследования.

Ж.Ж. Руссо (121) считал, что дети должны воспитываться естественно, соответственно с природой. Это значит, что в воспитании надо следовать природе ребенка, учитывать его возрастные особенности. Он считал, что воспитание получают из трех источников: от природы, от окружающих людей и от вещей. Воспитание природой, по мнению Руссо, осуществляется путем «внутреннего» развития человеческих способностей, развития органов чувств; воспитание людьми – это приучение человека использовать развитие этих способностей и органов; воспитание от вещей – это собственный опыт человека, приобретаемый им от вещей, с которыми он сталкивается и которые на него воздействуют. Таким об-

разом, воспитание должно быть естественным и природосообразным, т.е. надо следовать естественному развитию ребенка, воспитывать свойственные ему способности видеть, думать и чувствовать.

Принцип природосообразности развивал И.Г. Песталоцци (121), который считал, что главная цель воспитания – развить все природные силы и способности человека, причем это развитие должно быть разносторонним и гармоническим. Воздействие воспитателя на ребенка должно находиться в согласии с его природой. Педагог не должен подавлять естественного развития подрастающего человека. Большую роль в осуществлении природосообразного воспитания Песталоцци отводил семье и особенно матери.

Немецкий философ, педагог И.Ф. Герbart (62, с.45) различал учение как усвоение знаний и умений и развитие как совершенствование общих познавательных процессов, психических функций (внимание, память, мышление). В процессе учения он выделял четыре ступени:

- выделение и углубление в рассмотрении изучаемого материала (ступень ясности);
- связь нового материала с прошлым опытом (ступень ассоциации);
- поиск выводов, определений, законов на основе новых знаний, связанных со старыми представлениями (ступень системы);
- применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям (ступень метода).

Практическая апробация знаний в этой технологии отсутствует.

Процесс учения, как и всякое познание, трактовался И.Ф. Герbartом как активное взаимодействие психических элементов – представлений, наделенных силовыми характеристиками и вступающих в силовые отношения, благодаря которым представления объединяются в новые системы и перестраиваются. Уровни обучения не зависят от содержания обучения, определяют ход учебного процесса на всех уроках и по всем предметам. Наличие объекта в ситуации обучения и взаимодействие с ним не являются необходимыми для успешного учения. Учение может происходить и без взаимодействия с объектом. В процессе обучения обучаемый должен усваивать готовые знания, которые передает ему преподаватель.

Под влиянием теории И.Ф. Герbartа стали распространяться взгляды, согласно которым целью обучения является передача готовых знаний, подлежащих заучиванию; активным в учебном процессе должен быть преподаватель, обучаемым отводится пассивная роль, они обязаны «сидеть тихо, быть внимательными, выполнять распоряжения учителей» (62, с.235). Теория И.Ф. Герbartа легла в основу организации классического образования в учебных заведениях, которые являются прообразом современной российской школы: все то же заучивание, опора на память обучаемых, односторонняя активность учителя, теория и практика разделены по времени.

В.А. Дистервег создал дидактику развивающего обучения, основные требования которой изложил в виде 33 законов и правил обучения. Он настаивал на

том, чтобы обучать природосообразно, в соответствии с особенностями детского восприятия. От примеров надо идти к правилам, от предметов и конкретных представлений о них – к обозначающим их словам. Дистервег призывал учителей тщательно изучать своеобразие детского внимания, памяти, мышления. Дистервег (77) различал процессы учения и процессы развития, происходящие в обучении. Учение, по В.А. Дистервегу, - это приобретение знаний, умений и навыков в определенных научных дисциплинах. Более подробно В.А. Дистервег описывал структуру учения в зависимости от метода обучения: сообщающего (научного) и элементарного (развивающего). При обучении сообщающим методом преподаватель излагает материал, а учащиеся воспринимают его рецептивно, почти пассивно, следуя за ходом мыслей учителя. Во втором случае учащиеся исследуют какие-либо положения и приобретают истину путем собственных размышлений, исследования, изучения. При обучении первым методом преподаватель является «центром движения или даже застоя». В поисковом обучении преподаватель – «средство возбуждения и руководства» учением, «орудие, способствующее деятельности» обучающего (77, с.373). Учащиеся все время должны чувствовать, что они двигаются вперед.

Структура и характеристика процесса учения анализировались также в работах русских педагогов и психологов. Наиболее развернутую и систематическую концепцию структуры учения предложил К.Д. Ушинский (230, с.93), который различал учение с получением знания от учителя и учение путем решения проблем. В учении с получением знания от учителя он выделял две фазы:

- 1) наблюдение и получение сведений;
- 2) закрепление знаний.

Основное направление хода движения процесса учения - от восприятия к понятию. К.Д. Ушинский считал, что воспринятые из внешнего мира образы являются материальными, над ними работает мыслительная способность, в результате получают знания, понятия. Он выделил следующие факторы учения: сознательность, самостоятельность, последовательность, готовность, повторения и упражнения. Русский педагог видел две стороны учебного труда: передачу знаний учителем и усвоение их обучающимися. Учение всегда должно сопровождаться преодолением трудностей. Путь познания имеет три ступени:

- созерцание предметов и явлений внешнего мира;
- переработка их путем сравнения и сопоставления;
- проверка достоверности полученных знаний на опыте и в жизни.

Процесс познания - это путь открытия все новых и новых истин, а обучение - процесс превращения этой истины в предмет знаний обучающихся. Всякое обучение должно строиться на основе конкретных образов, полученных детьми из окружающего мира, и соответствовать природе ребенка. Принцип природосообразности К.Д. Ушинский понимал как соответствие обучения общему уровню психофизического развития детей. Он считал, что обучение надо начинать в определенном возрасте, содействуя свободному развитию детей в нужном и полезном направлении, учитывая их возрастные особенности, постоянно ус-

ложнять обучение в связи с общим ростом и развитием обучаемых.

Анализ структуры учения проводился П.Ф. Каптеревым (64), который называл учение внутренней стороной педагогического процесса, подчеркивая активный характер учения как внутренней самостоятельности обучаемых. В структуре учения П.Ф. Каптерев выделял:

- получение впечатления,
- переработку впечатлений;
- выражение знаний в деятельности.

Главным компонентом учения он считал процесс переработки впечатлений, основанный на мыслительных процессах активного характера, включающего все известные логические операции: сравнение, отождествление, обобщение, объяснение, доказательство, запоминание, систематизация (110, с.41).

Согласно философским и психологическим воззрениям американского философа и педагога Д. Дьюи (79), мыслить человек начинает тогда, когда сталкивается с трудностями. Впоследствии за трудностями, которые нужно преодолеть, размышляя над поиском решения, закрепилось название «проблемы». Правильно построенное обучение, по мнению Д. Дьюи, должно быть проблемным. При этом сами проблемы, поставленные перед обучающимися, принципиальным образом отличаются от предлагаемых гербартистами учебных заданий – «мнимых проблем», имеющих низкую образовательную и воспитательную ценность и чаще всего далеких от того, чем интересуются учащиеся.

Уроки строятся на основе «полного акта» мышления, чтобы учащиеся на них сумели:

- почувствовать конкретную трудность;
- определить ее (выявить проблему);
- сформулировать гипотезу по ее определению;
- получить разрешение проблемы или ее частей;
- проверить гипотезу с помощью наблюдений или экспериментов (79, с.98).

По сравнению с «традиционной» гербартианской системой Д. Дьюи предложил принцип активного учения, основой которого является собственная познавательная деятельность обучающего. Вместо общей для всех стабильной программы вводились ориентировочные программы, содержание которых определялось учителем. Место устного и письменного слова заняли теоретические и практические занятия, на которых осуществлялась самостоятельная исследовательская работа обучающихся.

Многие прогрессивные идеи Д. Дьюи были реализованы в американской школе (профильное обучение, опора на творчество обучающихся, дифференциация и индивидуализация обучения, выбор содержания образования) и не утратили своей актуальности, поэтому важны для нашего исследования.

Одним из основных направлений исследования проблем учения в начале XX века явился бихевиоризм. Учение объявлялось основным процессом поведения, понимаемого как двигательная активность организма в ответ на воздей-

ствия внешних стимулов, объектов среды.

Наиболее развернутую и полную характеристику с бихевиористских позиций учение получило в работах Э. Торндайка (127), который трактовал учение как научение. Научение - это всякая деятельность, совокупность внешних и внутренних реакций в ответ на внешние ситуации. Э. Торндайк выделил две формы научения: при задании связей в готовом виде извне и при самостоятельном поиске связей. В научении он выделял проблемную ситуацию, т.е. такие внешние условия, для приспособления к которым организм не имеет готовой формулы двигательного ответа, а вынужден построить ее самостоятельно. Связь «ситуация-реакция» характеризовалась следующими признаками:

- исходный пункт - проблемная ситуация;
- организм противостоит ей как целое;
- он активно действует в поисках выбора;
- выучивается путем упражнения.

Э. Торндайк не различал усвоение конкретных знаний и умений, усвоение общих познавательных операций и основным источником приобретения любого опыта считал обучение (127, с.113).

Э. Толмен (126) считал, что всеми реакциями, как интеллектуальными, так и эмоциональными, можно управлять. Психическое развитие сводится к научению, т.е. к любому приобретению знаний, умений, навыков, не только специально сформированных, но и возникающих стихийно. С этой точки зрения научение - более широкое понятие, чем обучение, т.к. включает в себя и целенаправленно сформированные при обучении знания. Э. Толмен описывал научение как изменение внутренних образов, составляющих механизм регуляции поведения на молярных уровнях, которые входят в состав действий и обеспечивают их реальное осуществление. «Через научение мы получаем знания, овладеваем языком, формируем отношения, ценности, страхи, личностные черты и самооценку. Личность, с точки зрения научения, – это тот опыт, который человек приобрел в течение жизни, это накопленный набор изученных моделей поведения» (126, с.325). Учение, по Э. Толмену, как приобретение новых планов, когнитивных карт поведения осуществляется в проблемных ситуациях систематическим или хаотическим образом. Фазы учения: столкновение с ситуацией - выдвижение гипотез - реализация гипотез - получение подтверждения. Основным фактором научения является подтверждение гипотезы и правильности плана, а не подкрепление, как у Э. Торндайка.

Б.Ф. Скиннер (146), представитель бихевиорально–научающего направления, в своих работах доказал, что воздействие окружающей среды определяет поведение человека, что очень важно для обучения. Такое поведение, когда организм активно воздействует на окружение с целью изменить события необходимым образом, Скиннер назвал оперантным. При оперантном научении организм действует на окружение, производя результат, который влияет на вероятность того, что поведение повторится. Такое поведение намного устойчивее, оно медленно угасает даже при отсутствии подкрепления. Обучение при оперантном обус-

ловливании идет быстрее и проще.

Он выделял в обучении следующие фазы:

- получение знания;
- выполнение задания на применение знания;
- получение подкрепления (146, с.56).

Б.Ф. Скиннер рассматривал познавательные процессы как виды поведения, механизмом формирования которых является подкрепление, но не связывал их с анализом структуры и факторов учения, а рассматривал их как результат последнего.

Разработанный Б.Ф. Скиннером метод программированного обучения давал возможность оптимизировать процесс обучения, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, т.к. давали возможность учителю проконтролировать и в случае необходимости корректировать процесс решения учебной проблемной задачи, оперативно замечать ошибки обучающихся и принимать необходимые меры по их устранению. Кроме того, эффективность и безошибочность обучения повышали мотивацию учения, активность обучающихся. Появлялась и возможность индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения в зависимости от темпа усвоения знаний, успешности обучения, обратная связь позволяла добиваться высоких результатов.

Теория оперантного поведения Б.Ф. Скиннера оказала влияние на педагогическую практику, дав возможность пересмотреть процесс научения, разработать новые подходы к обучению и новые программы. Для нашего исследования являются важными идеи Б.Ф. Скиннера об индивидуализации и дифференциации обучения, необходимости обратной связи в обучении.

В контексте нашего исследования особого внимания заслуживает концепция так называемого обучения «через совершение открытий», которая была разработана американским психологом и педагогом Д. Брунером (26). В соответствии с ней учащиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения всех познавательных сил и плодотворно влияющие на развитие креативного мышления. При этом они самостоятельно формулируют неизвестные им до этого сообщения, а также приобретают умения и навыки их практического применения. Такое творческое обучение отличается как от усвоения «готовых знаний», так и от обучения путем преодоления трудностей, хотя и то, и другое выступает в качестве его предпосылок и необходимых условий. Характерной чертой творческого обучения, по Д. Брунеру, является не только накопление и оценка данных по определенной проблеме, формулировка на этой основе соответствующих обобщений, но и выявление закономерностей, выходящих за рамки изучаемого материала.

Д. Брунер рассматривал учение как изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах отражения, существующих у человека: внешнедвигательной, чувственно-образной и символической. С подросткового возраста основной является символическая форма отражения, в ней представлены

в равной мере фундаментальные научные знания о действительности: понятия, законы, теории с их предметным содержанием и определенными общими характеристиками (обобщенное отражение явлений и сущности и т.п.). Учение как творческий процесс включает три процедуры:

1) уяснение - получение информации, замещающей или уточняющей прошлый опыт;

2) трансформация - обработка информации и достижение её пригодности к новым ситуациям;

3) оценка-проверка правильности переработки информации (36, с. 109).

Уяснение осуществляется по-разному, в зависимости от способа обучения: при сообщении «готового» знания оно имеет информационно-рецептивный характер, при проблемном обучении – это творчество, которое предполагает участие интуиции.

Д. Брунер отмечал, что учение есть познание, которое заключается в конструировании моделей из аксиом, гипотез, предположений о причинах и сущности явлений. Основными условиями, влияющими на успешность учения, являются: установка, оптимальный уровень мотивации, предварительное овладение частными регулярностями, которые затем можно переконструировать в более общие кодовые системы высшего порядка, разнообразие и варьирование конкретного материала.

С точки зрения нашего исследования интерес представляют идеи зарубежных психологов А. Бандуры и Д. Роттера – представителей теории социально-когнитивного научения. По мнению А. Бандуры, на человека влияют не только внешние условия, он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем его самостоятельной оценки. Концепция самоэффективности А. Бандуры относится к умению людей осознавать свои способности, выстраивать поведение, соответствующее специфической задаче или ситуации. Бандура полагает, что активно осваиваемые знания и действия являются наиболее мощным источником самоэффективности.

Заслуживает внимание идея А. Бандуры о научении через наблюдение. С точки зрения Бандуры, люди формируют когнитивный образ определенной поведенческой реакции через наблюдение поведения модели, далее эта закодированная информация (хранящаяся в долговременной памяти) служит ориентиром в их действиях. Он полагал, что люди избавлены от ненужных ошибок и траты времени на формирование соответствующих реакций, т.к. они могут научиться чему-то на примере. Моделирование влияет на научение через его информативную функцию, т.е. во время показа образца обучающиеся приобретают образ моделируемой деятельности. Такое научение регулируется четырьмя взаимосвязанными компонентами: вниманием, сохранением, моторно-репродуктивными и мотивационными процессами. Человек может научиться многому через наблюдение, если он обратит внимание на характерные черты поведения модели и поймет их. Это положение А. Бандуры актуально для нашего исследования, поскольку при обучении студентов в учреждениях среднего и выс-

шего профессионального образования используются конкретные ситуации-модели настоящего, будущего поведения в профессиональной деятельности. С помощью образного кодирования поведение модели сохраняется в памяти и превращается потом в действие. При вербальном кодировании человек молча повторяет последовательность выполнения моделируемой деятельности. Постоянная практика в выполнении последовательности действий (и коррекция на основе информативной обратной связи) имеет большое значение, если необходимо совершенствовать моделируемое поведение. При наличии подкрепления моделирование или научение через наблюдение быстро переходит в действие. Наблюдение за поведением, которое является причиной позитивного поощрения, может быть стимулом к вниманию, сохранению и выстраиванию такого же поведения. Подкрепление выполняет информативную и побудительную функции. Подкрепление, следующее за реакцией, указывает на необходимость сформировать гипотезу о том, что такое правильная реакция. Эта информативная функция может работать, когда подкрепление переживается прямо или косвенно. Наличие побудительной информации дает возможность предвидеть возможные последствия действий, регулировать поведение, выстраивать его, что и является источником самоэффективности.

Согласно теории социального научения Д. Роттера социальное поведение можно описывать с помощью следующих понятий:

- поведенческий потенциал - каждый человек обладает определенным набором действий, поведенческих реакций, сформировавшихся в течение жизни;
- на поведение человека влияет его ожидание, его субъективная вероятность, с какой, по мнению человека, определенное подкрепление будет после определенного поведения в определенной ситуации (если он считает, что существует высокая вероятность того или иного подкрепления в данной ситуации, он быстрее усваивает требуемое поведение, соответствующее ситуации и подкреплению);
- на поведение человека влияет характер подкрепления, его ценность для человека.

Работы А. Бандуры и Д. Роттера оказали определенное влияние на развитие теорий «обучение-учение» в современной науке.

II этап в разработке теорий «учения-обучения» относится к XX веку и связан с работами психологов и дидактов по этой проблеме (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.). Принципиальное отличие отечественной психологии от многих зарубежных концепций состоит в том, что она ориентируется на активное формирование психических функций, а не на пассивную их регистрацию и приспособление к имеющемуся уровню.

Рассматривая УПД в качестве основной деятельности студента профессиональной школы, необходимо обратиться к понятию «деятельность». Деятельность как категория психологии исследована в работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, О.К. Тихомирова, В.Д. Шадрикова и др. В трудах этих ученых разработана психологическая теория деятель-

ности, важной составной частью которой стала психологическая структура деятельности. С.Л. Рубинштейн соотносит деятельность с сознанием: «Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется» (194, с. 26), представляет их как «органическое целое» и под этим углом зрения смотрит на специфику человеческой деятельности. Акт деятельности – сложное образование – является единством внешнего и внутреннего поведения. Внешняя сторона поведения включает систему сознательных поступков (действий), представленных движениями. Под действием автор понимает сознательный акт деятельности, направленный на объект, под поступком – деятельность, основанную на отношении человека к человеку и окружающему его миру. Отношение выражается в мотивах и целях. Внешнее содержание составляют мотивы, из которых исходит действие, цели, задачи, определяющие действие, и определенные отношения к окружающему, к обстоятельствам, из которых рождается действие. Поэтому под деятельностью С.Л. Рубинштейн понимает такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь (194, с.41). Деятельность человека – всегда взаимодействие субъекта с окружающим миром; посредством деятельности (теоретической или практической, С.Л. Рубинштейн выделяет эти два вида деятельности) человек познает и изменяет мир. С.Л. Рубинштейн различал учение как специальную деятельность «... целью и мотивом, которой для ребенка является научение» и «научение в процессе выполнения такой деятельности, которая выходит за пределы собственно «учения» как специфической учебы» (183, с.193). Учению как специальной деятельностью он отводил ведущую роль в усвоении знаний и умений.

Л.С. Выготский (54) различал приобретение знаний, умений и навыков и приобретение общих качеств, способностей. Первое он называл учением (обучением), второе – развитием. Основным предметом усвоения в учении является содержание исторического опыта, знаний и культуры. Усвоение научных понятий, по Л.С. Выготскому, осуществляется на основе процессов анализа, абстракции, обобщения, которые направляются общением, опосредуются знаками языка. Научные понятия, будучи усвоены, образуют более строгие родо-видовые системы по отношению к общности. Они более осознанны и в развитом виде включают не только обобщение предметов, но и обобщение своей мысли.

Движение от одного уровня познания к другому определяется воздействием общения и обучения посредством языка. Овладение языком превращает непосредственные познавательные процессы в опосредованные формы и содержание языковых единиц, которые становятся основной движущей силой развития мышления. Таким образом, обучение является ведущим фактором развития.

Обучение, по Л.С. Выготскому, должно учитывать актуальное развитие, т.е. то, что учащийся уже может делать сам, и то, что учащийся может делать с помощью взрослого – «зону ближайшего развития», с которой должен соотноситься новый материал: «Обучать ребенка тому, чему он не способен обучаться, так же бесполезно, как и обучать его тому, что он умеет уже самостоятельно

делать» (54, с.226), т.е. необходимо ориентироваться не на имеющийся уровень развития, а на более высокий, которого обучаемый может достичь под руководством преподавателя. Л.С. Выготский измерял «зону ближайшего развития» по количеству подсказок, необходимых ребенку для решения задач, т.е. что может сделать и усвоить учащийся с помощью преподавателя. В работах Л.С. Выготского была заложена идея анализа деятельности, введены понятия цели, мотива, операций, указано на процесс взаимодействия внутренних и внешних действий: «...каждое внешнее действие есть результат внутренней генетической закономерности» (54, с. 150–151).

Опираясь на учение Л.С. Выготского, психологи А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин разработали теоретические основы обучения, которые благоприятно влияют на развитие интеллектуальной, волевой и мотивационной сфер личности и обеспечивают ее разностороннее развитие.

Концепция А.Н. Леонтьева исходно строилась на основе концепции Л.С. Выготского, но включала и ряд новых элементов. А.Н. Леонтьев (143) различал процессы познания конкретных классов объектов, их свойств, а также обобщенные процессы познания (отражение объектов, их свойств и отношений вообще). Первые составляют знания, умения и навыки, а их приобретение - процесс научения. Вторые есть способности, а их приобретение - процесс познавательного развития.

Концепция А.Н. Леонтьева состоит в том, что для усвоения понятия необходимо наличие как объекта, так и общения, а главное – деятельности обучающего с объектом, которая направляется объектом и общением. Приобретаемые в учении знания и умения являются элементами социального опыта познания и преобразования действительности, накопленного человечеством, зафиксированного в культуре и передаваемого в общении и обучении. Для того чтобы овладеть знаниями и умениями, необходимо осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в этих знаниях и умениях как продуктах социальной человеческой деятельности. Такой деятельностью является, прежде всего, творческо-преобразующая деятельность с объектами действительности, знания о которых отражены в понятиях и усваиваются в процессе учения. Новые знания и умения могут усваиваться при выполнении актов деятельности в виде сознательных актов, т.е. действий с последующей их автоматизацией и превращением в операции, а могут с самого начала быть неосознаваемыми операциями.

Основываясь на трудах предшественников, А.Н. Леонтьев исследовал деятельность как некий реальный процесс, складывающийся из совокупности сменяющих друг друга деятельностей. Общую природу человеческой деятельности он понимал следующим образом: «Человеческая деятельность отвечает его потребностям, она мотивирована и управляется психическим стремлением наличных объективных условий и представлением будущего, в частности, - представлением о том результате, на достижение которого она направлена, т.е. сознательной целью; она имеет, наконец, свою аффективную регуляцию, непосредствен-

но выражающую ее пристрастность; словом, это деятельность утверждающего свою жизнь целостного субъекта» (143, с.102).

Любая деятельность, по А.Н. Леонтьеву, включает объект воздействия, акты его преобразования, продукт, условия и средства преобразования, а также психическое отражение всех этих компонентов, управляющее и контролирующее осуществление актов преобразования. В составе деятельности ученый выделяет: отдельные (особенные) деятельности по критерию побуждающих их мотивов; «действия-процессы, подчиняющиеся сознательным целям; операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели» (143, с.106).

А.Н. Леонтьев замечает, что деятельность человека может протекать в различных условиях и формах и соответственно этому приобретать разную структуру.

Основными элементами любой деятельности являются:

- мотивы, которые побуждают человека к деятельности;
- цели как результаты, на достижение которых направлена деятельность;
- средства, с использованием которых осуществляется деятельность (143).

В.В. Давыдов (73) в структуре деятельности выделяет: потребность – мотив – задачу – средства (решения задач) – действия, операции. При этом задача включает единство цели и условий ее достижения, действие соответствует цели, операция – условиям.

Российская педагогическая энциклопедия так определяет «деятельность» – «специфическая форма бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» (193, с.263).

Любая деятельность, в том числе и учебно-познавательная, определенным образом организована, т.е. имеет свою структуру, взаимосвязь элементов, одни из которых являются ведущими, другие – второстепенными. В литературе существуют различные точки зрения на структуру деятельности.

С.Л. Рубинштейн выявляет зависимость строения человеческой деятельности от разрешаемых ею задач (194, с.41).

А.В. Петровский отмечает, что все основные изменения поведения деятельности человека в процессе развития являются фактами научения. «Научение – это устойчивое целесообразное изменение деятельности, которое возникает благодаря предшествующей деятельности и не вызывается непосредственно врожденными физиологическими реакциями организма» (174, с.72).

А.Г. Асмолов дает такое понятие: «Деятельность представляет собой динамическую саморазвивающуюся иерархическую систему взаимодействия субъекта с миром, в процессе которого происходит порождение психического образа, воплощение его в объекте, осуществление и преобразование опосредствованных психическим образом отношений субъекта и предметной действительности» (13, с.90).

Деятельность всегда имеет определенную направленность: в итоге ее всегда должно быть что-то достигнуто. Действуя, человек мысленно предвидит результат своих действий, используя для его получения различные средства. При этом он соотносит получаемое с идеально существующим в его голове результатом

деятельности, контролируя ее. Цели и мотивы деятельности человека порождаются и определяются объективным миром. В большей мере цели деятельности зависят от общественных условий жизни и уровня индивидуального развития человека; в деятельности усваиваются не частные практические понятия и действия, а именно научные знания и общие способы действий, которые даются обучающимся или отыскиваются ими самостоятельно для решения конкретных задач. Деятельность студентов в профессиональной школе обусловлена требованиями общества к специалисту в соответствии с Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования и Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования.

Психологическая структура деятельности студента включает ряд параметров. Успешное учение студентов возможно при овладении определенными знаниями, умениями и навыками, важнейшими из которых являются: конспектирование, запись лекций, заучивание, построение доказательств с использованием дедуктивных и индуктивных умозаключений, распределение и концентрация внимания, развитие речи. В университете повышаются требования к качеству познавательной деятельности, поэтому необходима творческая переработка информации. Мыслительные умения и навыки входят как обязательные компоненты в стиль умственной работы.

Потребности и мотивы составляют иерархию, которая характеризует целостную личность во всех областях ее деятельности, побуждает человека ставить проблемы, концентрировать усилия на их реализации. Поэтому воспитание личности студента - это формирование системы его потребностей и мотивов. Соотношение различных мотивов обуславливает выбор содержания воспитания, конкретных форм и методов обучения, условия формирования активной творческой личности будущего специалиста.

Мотивы УПД, определяя ее смысл для субъекта, разнородны, поскольку отражают многообразие ситуаций, в которых протекает данная деятельность. Можно выделить две группы мотивов: мотивы достижения и познавательные мотивы. В первой - познавательная деятельность - это средство достижения цели, находящейся вне самой познавательной деятельности (широкие социальные мотивы, внешние, мотивы достижения). Во второй группе познавательная деятельность сама цель (мотивы, порождаемые деятельностью, внутренние, познавательные мотивы). Познавательной является такая мотивация, при которой неизвестное новое знание совпадает с целью познавательной деятельности, а мотивация достижения - с мотивацией, при которой познавательная деятельность является лишь средством достижения цели, находящейся вне этой познавательной деятельности. В первом случае человека интересует процесс и содержание познаваемого, а во втором - тот результат, который может быть получен в результате каких-либо познавательных усилий, например, высокая оценка на экзамене.

Развитие познавательной активности значительно повышает эффективность процесса обучения. Познавательная мотивация - это основа развития склонностей человека. При выполнении деятельности, вызвавшей интерес, происходит

перестройка психологических процессов восприятия, памяти, мышления. Это делает актуальной проблему выявления психолого-педагогических условий, в которых познавательная мотивация вначале появляется, а потом переходит в профессиональную мотивацию.

Познавательная мотивация рождается всякий раз как первичная ситуативная потребность, она является относительно самостоятельным психологическим фактором, определяющим тип и уровень активности человека. С увеличением интенсивности познавательной мотивации время, уделяемое познавательной деятельности, значительно возрастает, т.е. познавательная мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности.

Возникновение проблемной ситуации показывает и внутреннюю, и внешнюю обусловленность познавательной мотивации. Возможности формирования у студентов такой мотивации создаются при использовании форм и методов активного обучения, в котором реализован принцип проблемности в содержании образования и процессе его развертывания, в совместной деятельности преподавателя и студентов. На уровень мотивации влияет тип взаимодействия и общения между ними, а также умение преподавателя так организовать деятельность студентов, чтобы чрезмерная стимуляция мотивации достижения не препятствовала возможности порождения и развития познавательной мотивации.

Реализация модели (рис. 1) обеспечения преемственности в организации учебно-познавательной деятельности студентов предполагает: ориентацию студентов на самостоятельную познавательную деятельность; определение уровня сформированности теоретической и практической готовности к различным видам учебно-познавательной деятельности; структурирование учебного материала; отбор и выбор адекватных содержанию методов, форм и средств обучения.

Указанные направления реализовывались на основе принципов индивидуализации, дифференциации, дополненности, вариативности, ориентированных на реализацию индивидуальных интересов, потребностей и возможностей студентов в процессе обучения на основе самостоятельного выбора ими содержания, способов, характера и форм деятельности.

3.2. Характеристика субъекта учебно-познавательной деятельности в системе преемственного образования

Особенно актуальным является анализ преемственности в процессе становления студента как субъекта учения, «который не только усваивает получаемые им знания, овладевает умениями, навыками, но и соотносит их с содержанием собственного опыта, накопленного в процессе жизни и предшествующего обучения; обладает способностью регулировать (контролировать, оценивать, корректировать) свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности» (Е. Д. Божович). При этом структурными компонентами учебно-познавательной деятельности студента как фор-

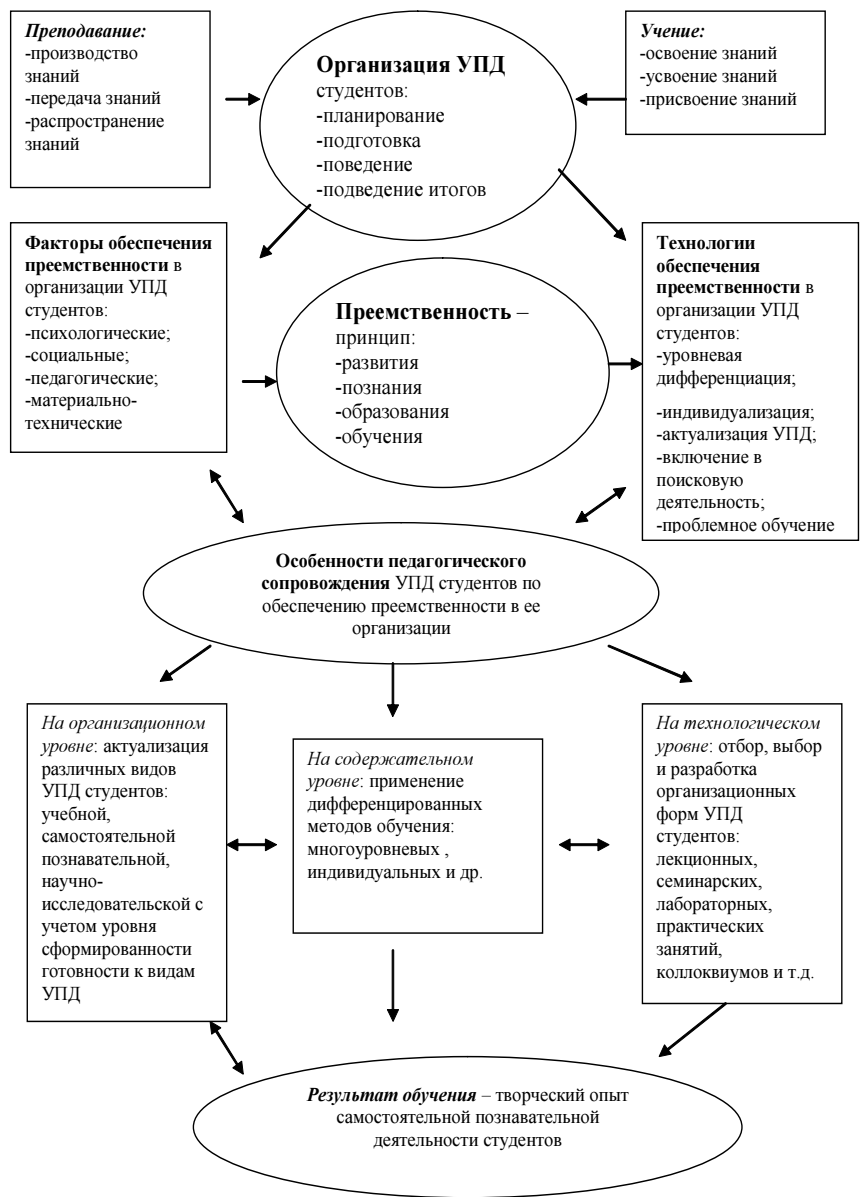


Рис. 1. Модель обеспечения преємственности в организации учебно-познавательной деятельности студентов средней и высшей профессиональной школы

мирующей позиции субъекта учения являются когнитивный (предметная компетенция, метазнания, навыки решения познавательных задач), личностно-смысловой (мотивы, интересы, воля) и регуляторный (навыки, способ деятельности, опыт, рефлексия) компоненты.

Преемственность в организации учебно-познавательной деятельности студентов рассматривается в ходе данного исследования как установление системы связей между компонентами и уровнями учебно-познавательной деятельности студентов учреждений среднего и высшего профессионального образования с целью обеспечения развития личности студента как субъекта учения, которая нацеливает его на новое качество учения с опорой на имеющиеся знания и методы познания, выражающееся в совершенствовании общеучебных и специальных умений и навыков студентов, формировании их самооценки а самоконтроля, развитии мыслительных операций, и заключается в целесообразном планировании и эффективным выборе форм и методов педагогического управления учебно-познавательной деятельностью студентов, создании оптимальных условий организации самостоятельной познавательной деятельности студентов с учетом уровня сформированности ее навыков и умений.

На каждом этапе организации учебно-познавательной деятельности студентов можно определить соответствующую меру, которая будет характеризовать уровень деятельности, обеспечивающий возможность беспрепятственного перехода обучающихся на следующую ступень, к следующему новому качественному состоянию.

Деятельность с точки зрения психологических основ имеет два уровня проявления: психофизиологический и психический.

Психофизиологический (энергетический) уровень связан с характером реакций организма, с типом высшей нервной деятельности и определяется возрастными и индивидуальными особенностями человека. Уровни энергетических возможностей, которыми располагает мозг, очень индивидуальны. Но энергетическая основа имеет и возрастную категорию, т.к. есть в развитии человека периоды, когда его психофизиологические возможности нарастают, доходят до своих пиковых вершин. Это характеризует возраст 17-25 лет, который совпадает с годами студенческой жизни.

Мы рассматриваем УПД как целостную систему, включающую в себя две подсистемы: деятельность учения (студента) и деятельность обучения (преподавателя).

Остановимся на характеристике субъекта УПД более подробно.

Время учебы студентов в заведениях профессионального образования совпадает с периодом ранней взрослости, в который активно происходит процесс социализации личности. Студент становится полноправным субъектом УПД. Будущий специалист устанавливает отношения с преподавателями, сверстниками, реализует новые социальные функции и роли, овладевает основами профессионального мастерства, адаптируется к условиям обучения в новом коллективе – студенческой учебной группе.

Студенты 1-2 курсов учреждений среднего и высшего профессионального

образования - это представители юношеского возраста или периода ранней взрослости (17-19 лет).

В исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, А.В. Захаровой, И.В. Дубровиной, И.С. Кона, Н.С. Лейтеса, Е.А. Шумилина и др. отмечено, что период ранней взрослости характеризуется такими особенностями:

- интенсивным развитием гипотетико-дедуктивного мышления, способностью формулировать и перебирать альтернативные гипотезы, делать предметом анализа собственную мысль, способностью находить и ставить проблемы, активным формированием индивидуального стиля умственной деятельности;
- почти у всех людей в этом возрасте наблюдается отвлеченно-философская направленность мышления, интерес вызывают морально-философские проблемы и индивидуально-психологические;
- развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание чего-то нового;
- центральным психологическим процессом этого возраста является становление самосознания и устойчивого образа «Я», поэтому возникает потребность в самопознании, идет переориентация с внешней оценки на самооценку, повышение адекватности самооценки, ярко проявляется желание самовыражения, стремление выразить свою индивидуальность, потребность в самоуважении.

Б.Г. Ананьев (8, с.83) доказал зависимость между уровнем интеллектуальных возможностей студентов и энергетическими затратами, что характеризует индивидуальные особенности мозга. На возраст 18-20 лет приходится пик в развитии психических особенностей человека: воли, мышления, интеллекта, внимания и т.д. Это положение является особенно важным для нашего исследования, поскольку организация образовательного процесса в соответствии с законами природы, ее ритмами, циклами, без надрыва, «вовремя» и «по силам» - это и есть реализация принципа природосообразности. Высокий уровень проявления интеллекта обуславливается не только более высокой степенью напряжения внимания и продуктивностью умственной работы, но и меньшими энергетическими затратами на процесс умственной деятельности.

Многочисленными исследованиями установлено, что в разные периоды жизни человека наблюдается неравномерное развитие его психических функций. В период ранней взрослости происходят наибольшие изменения в интеллектуальных функциях, что свидетельствует о подвижности и гибкости взаимосвязей между памятью и вниманием. Внимание по своему развитию опережает память и мышление, что связано с резкой перестройкой личности: определяются жизненные позиции, меняется положение человека в семье, в коллективе. Характерны для этого возраста быстрота приема информации, ее переработки и реакции на нее, интенсивность внимания, эвристичность мышления, эмоциональная уравновешенность, высокая степень восприимчивости социального и профессионального опыта, меньшее утомление от умственной работы, нервные процессы становятся подвижными. В пределах первых 20 лет жизни интенсив-

ность интеллекта постоянно возрастает и зависит от многих факторов: от содержания и сложности умственных задач, от уровня знаний, интеллектуальных умений и навыков, а также от общих психологических установок личности. В этот период люди лучшим образом справляются с запоминанием информации, у них наблюдается равномерное развитие всех функций и сторон памяти.

Б.А. Бенедиктов, С.Б. Бенедиктов считают, что в период ранней зрелости большое значение имеет учет особенностей усвоения материала, развития творческого мышления студентов (23, с.4). Для этого возраста характерна повышенная пластичность и сложность проявления возрастных особенностей. Основной вид деятельности студентов - УПД, которая рассматривается нами как целенаправленная, совместная деятельность педагога и студента по эвристическому разрешению междисциплинарных, профессиональных проблем, задач (48, с.6). УПД как система состоит из взаимосвязанных компонентов, образующих устойчивое психолого-педагогическое единство: потребности - мотивы - цель и задачи – условия ее достижения – средства (решение задач) – учебно-познавательные действия - операции контроля и самооценки. Данная структура соответствует общей структуре деятельности, предложенной А.Н. Леонтьевым, и особенностям учебной деятельности, выделенным В.В. Давыдовым. Но ни одна из особенностей УПД не может быть выведена из свойств отдельных ее компонентов. Эти особенности обусловлены УПД как целостным образованием, как системой. Системообразующим фактором УПД является ее эвристичность. Лишь при наличии системы формирование навыков эвристической деятельности может быть полноценным и продуктивным процессом. Поэтому одной из задач обучения в профессиональной школе выступает систематизация УПД – целенаправленное упорядочение учебной информации в учебно-методические комплексы (УМК) и оперирование ими в ходе конкретной эвристической деятельности.

Учебно-познавательная деятельность - способ проявления активности студента в учебном познании, развитие его интеллекта. Под активностью мы понимаем энергичное волевое действие, состояние, в котором проявляется личность студента с его отношением к содержанию и характеру деятельности, стремлением мобилизовать усилие на достижение учебно-познавательных целей. Сама процедура осуществления УПД предполагает не просто получение, адекватное отражение социального опыта, а его усвоение, то есть активные действия студента по овладению общественно выработанными способами ориентировки в предметном мире и его преобразования.

УПД отличается от любой другой деятельности студента тем, что она не только объективно направлена на развитие его личности, субъективно имеет такую цель, но и реализует цель фундаментальности вузовского образования. Психолого-педагогическая особенность УПД в профессиональной школе состоит в том, что она ориентирована не на получение каких-то практических результатов, а на изменение когнитивной структуры учебной деятельности, когнитивного стиля самих студентов. Основной смысл УПД, ее результат - это изменения, но-вообразования в интеллектуальном, нравственном, личностном развитии сту-

дента (И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис). В отличие от многих других (частных и ситуативных) изменений любое новообразование носит устойчивый характер и сохраняется у человека на протяжении либо всей жизни, либо определенного ее этапа (Е.Д. Божович).

Предметом УПД является процесс, результат (промежуточный, итоговый) формирования когнитивного стиля студента, который приобретается путем эвристического присвоения элементов социального опыта на основе коэволюционной деятельности с педагогом.

В процессе познания и самопознания студент становится субъектом научно-педагогического сообщества. Личностные структуры студента обеспечивают возможность индивидуально-ориентированного учебного познания: умение учиться (самостоятельное составление ориентировочной, научно-поисковой системы действия), а также желание учиться (наличие устойчивой мотивации). УПД будет эффективной, если студент обладает такими личностными качествами, как сознательность, самостоятельность, инициативность. Для субъекта УПД характерна самостоятельность ее осуществления (Т.В. Габай, В.В. Давыдов).

Процесс обучения в учреждении профессионального образования есть процесс соуправления, где имеются управляемая и управляющая подсистемы: студенты - педагог. Управление в учебном процессе заключается в том, чтобы направлять мыслительную деятельность студентов в сторону более активного и глубокого понимания существа изучаемого вопроса и на подготовку соответствующего базиса знаний для новой информации. Управление обучением ставит своей задачей оптимизацию образовательного процесса, т.е. сокращение неэффективного учебного и обучающего труда, повышение осмысленности усвоения знаний и практической направленности обучения, развитие когнитивных способностей студентов. Под управляющим субъектом в системе обучения мыслится преподаватель, организующий, контролирующий, корректирующий (при необходимости) УПД студента. Преподавание в высшей школе представляет собой систему организации и управления познавательной деятельностью студентов при изучении ими соответствующих предметов. На основании ст.55 Закона «Об образовании» «педагогические работники имеют право на свободу выбора и использования методик обучения и воспитания, учебных пособий и материалов, учебников, методов оценки знаний обучающихся» (89, с.80).

Но не только преподаватель управляет УПД. Конструктивная роль принадлежит и студентам, их сознательному стремлению к самоуправлению процессом приобретения знаний. В процессе совместной деятельности студенты также воздействуют на преподавателя и в ряде случаев изменяют характер его действий. Управляющий и управляемый субъекты образовательного процесса находятся во взаимосвязи и взаимозависимости, на основе изменений в содержании образования они могут изменять характер своего профессионально-педагогического взаимодействия.

Управление УПД - это взаимодействие преподавателя и студента, которое носит характер целенаправленного становления самоуправляемого субъекта

деятельности учебного познания. Студент становится субъектом самоуправления не сразу и не вдруг. Личность студента развивается в условиях совместной УПД с преподавателем, сначала при управляющем воздействии преподавателя, на более высоком качественном уровне - в управляющем взаимодействии, в условиях равноправного самоуправления, и только потом в режиме самоуправления студентом своей УПД. Главная задача преподавателя - умение хорошо, мастерски преподавать свой предмет, доступно, глубоко излагать учебную информацию, увлекать студентов потребностью знаний, возбуждать в них трудолюбие и упорство, развивать широту их взглядов и глубину мышления. От студентов требуются внимательное, вдумчивое восприятие содержания материала, изучение его с глубокой заинтересованностью, активная творческая самостоятельная работа.

Конечная цель подготовки в профессиональной школе - это коэволюционное достижение субъектами УПД адекватности между объективным содержанием знания и субъективным его восприятием, осознанием. По мнению М.А. Весны: «Достижение данной образовательной цели возможно при установлении «обратной причинно-рефлексивной связи» между субъектами учебного познания и представителями научного сообщества, олицетворяющими «реальную» науку» (48, с.26).

Оптимальное когнитивное взаимодействие педагога и студента становится возможным при осуществлении следующих принципов управления образовательным процессом:

- принцип имитационного моделирования содержания, задач, проблем, систем отношений, характерных для будущей профессионально-педагогической деятельности специалиста. Методы реализации этого принципа: деловая учебная игра, ролевая игра, организационно-деятельностная игра и др.;

- принцип проблемности (эвристичности) обучения. В соответствии с этим принципом образовательный процесс в высшей профессиональной школе должен быть представлен в виде взаимосвязанных проблемных задач, содержащих научное, профессиональное противоречие. Совместное, интересубъектное разрешение противоречий повышает уровень профессиональной компетенции студента. Реализация этого принципа предполагает использование методов проблемного изложения учебного материала, организацию частично-поисковой и исследовательской деятельности студентов;

- принцип «отраженной субъектности». Влияние, оказываемое одним субъектом совместной взаимообусловленной деятельности, может быть целенаправленным или косвенным. Педагог сознательно, педагогическими средствами воздействует на студента. В процессе совместной профессионально-педагогической деятельности субъекты преподавания, познания (самопознания), учения занимаются смыслообразовательной деятельностью, т.е. обмениваются смыслами (моральными нормами, научными теориями, тезаурусами, технологиями и т.д.). Педагог является для студента источником нового для него смысла, т.е. педагог так или иначе идеально представлен в эмоционально-волевой, ин-

теллектуальной, духовной сферах субъекта познания, учения. Мера этой идеальной представленности в конкретном человеке есть результат действия принципа «отраженной субъектности». Практическая реализация данного принципа обучения невозможна без двусторонней рефлексии;

- принцип конвенциональности. Только в совместной, парно-групповой УПД можно реализовать принцип сознательности и активности студентов, вовлекая каждого в процесс дискуссионного обсуждения профессионально-педагогических проблем (48, с.28).

Зафиксированный педагогом факт, свидетельствующий об изменении уровня профессиональной подготовки, качества знаний студента, требует принятия ответной, педагогически целесообразной реакции, развивающей или корректирующей степень компетентности студента. Взаимная причинная обусловленность, построенная на рефлексивной основе, составляет сущность, механизм педагогической деятельности. Взаимная причинная обусловленность существует всегда, когда две переменные связаны друг с другом двумя причинными преобразованиями – одним в каждом направлении.

Согласно принципу аддитивности изменения в каждой переменной накапливаются и составляют причинно-рефлексивный механизм коэволюционного развития субъектов педагогической системы.

В работах Т.В. Габай (55), Н.Ф. Талызиной (218) и других ученых высказано актуальное для нашего исследования положение, что деятельность обучения должна быть направлена на создание необходимых и достаточных организационно-педагогических условий, на обеспечение успешности деятельности учения. Акцент в такой деятельности переносится на партнерство, соуправление, а характер взаимоотношений преподавателя и студентов можно определить как субъект–субъект–объектные. После получения педагогом информации о том, как усвоено содержание образования студентом, начинается развитие педагога и студента в совместной деятельности. Студент становится соучастником форм, методов и средств обучения, которые использует преподаватель – в этом заключается опосредованное управление УПД. Контрольно-оценочный компонент позволяет дифференцировать студентов по уровню успешности усвоения содержания образования, выявить их типичные особенности.

Такие отношения можно считать как наиболее эффективную парадигму учения по сравнению с традиционной: в совместном развитии субъектов УПД возможна дифференциация и учет особенностей студентов.

Главными здесь являются следующие задачи:

- развитие творческого потенциала студента на основе профессионально-педагогической коэволюции студента и педагога;
- стремление к самореализации и самовыражению в учебно-познавательном процессе обоих субъектов;
- выбор оптимальных форм и методов учебного взаимодействия;
- совершенствование технологии общения;
- учет возрастных, индивидуальных особенностей, когнитивного стиля студентов.

В.Я. Ляудис выделяет семь форм взаимодействия участников УПД: введение в деятельность, разделенное действие, имитирующее действие, поддержанное действие, саморегулируемое действие, самопобуждающее действие, самоорганизуемое действие. Каждая форма сотрудничества характеризуется своей системой отношений и позицией студентов. Каждое действие может быть описано с помощью независимых характеристик; формы, обобщенности, развернутости, освоенности действия (Н.Ф. Тальзина).

Учебное познание развивает студента, но существенное значение имеет и то, что одновременно формируется определенное эмоционально-ценностное состояние, отношение к миру и другим людям. И.Я. Лернер отмечает, что опыт эмоционально-ценностного отношения людей к миру и друг другу включает эмоциональные переживания, отвечающие потребностям и системе ценностей данного общества. Он отличается качественными характеристиками (видами эмоций), динамичностью и объектами, на которые он направлен: обуславливает волевую (т.е. степень напряженности эмоций), моральную, эстетическую реакции на окружающую действительность и его собственное проявление (145, с.57).

Особенностью методики обучения в профессиональной школе является приобщение студентов к методам самостоятельного познания и научно-обоснованного действия: изучение методов науки и путей их применения, формирование умения самостоятельно находить необходимую информацию и пополнять свои знания и др.

УПД - важнейшая из видов деятельности, в которой решаются задачи умственного развития человека. Студент успешно овладевает знаниями и развивает свои умственные способности, лишь проявляя усидчивость и старательность в познавательной деятельности. Активная познавательная деятельность стимулируется переживанием внутренних противоречий между знанием и познанием, что побуждает к развитию личности в этой сфере. В обеспечении эффективности обучения важны логико-психологические механизмы усвоения знаний.

Процесс учебного познания складывается из нескольких этапов. Первым из них является восприятие объекта, которое связано с выделением этого объекта из фона и определением его существенных свойств. Этап восприятия сменяет этап осмысления, на котором происходит усмотрение наиболее существенных вне- и внутрисубъектных связей и отношений. Следующий этап формирования знаний предполагает процесс запоминания выделенных свойств и отношений в результате многократного их восприятия и фиксации. Затем процесс запечатления и запоминания переходит в этап активного воспроизведения субъектом воспринятых и понятых существенных свойств и отношений.

Исходя из этих особенностей знания, преподаватель решает несколько задач:

- переводит знание из его застывших фиксированных форм в процесс сознательной активности обучаемых;
- преобразовывает знание в содержание мыслительной деятельности обучающихся;
- делает знание средством формирования человека как личности и субъекта деятельности.

Познание - это процесс порождения знания. Научное знание - это систематизированные, обобщенные разряды знаний, формирование которых основано на теоретических формах отражения мира и закономерностей его развития, это результат познания. В процессе обучения научное знание становится предметом усвоения. Преднамеренное изменение, реорганизация научного знания, упрощение или сокращение предметного разнообразия, которое в научном знании отражается с учетом психологических возможностей обучаемых, порождает учебное знание (41, с.28). Специфика учебного познания состоит в том, что УПД осуществляется с помощью специальных учебных умений, приемов и действий, в то время как научное познание связано с поисковыми задачами, решаемыми с привлечением особых исследовательских методов.

На основании концепции В.В. Давыдова (73) - Д.Б. Эльконина (249) мы выделяем как важнейшую особенность УПД студентов ее научно-теоретический характер, направленность на усвоение теоретико-понятийных знаний и связанных с ними общих способов мыслительных и учебно-познавательных действий по решению поставленных задач. УПД студента должна строиться в соответствии с принципом содержательного обобщения, когда знания общего характера предшествуют знаниям частного и конкретного характера, единства образования (его характера) и методов его освоения.

Учение - это изменение субъекта деятельности, его превращение из не владеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими. Поэтому деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, а ее предмет - это опыт самих студентов, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта.

Своеобразно содержание предмета деятельности учения, т.к. в учении студент непосредственно работает с моделями, объектами и знаниями (теориями) о них, задаваемыми в содержании, структуре образования. Поэтому часто именно социальный опыт знаний и действий считается предметом деятельности учения, но предметом этой деятельности является опыт субъекта, преобразуемый в учении по линии дополнения его новыми знаниями и умениями, реконструирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта. Свой опыт студент изменяет опосредованно через работу с объектами и знаниями, т.е. социальный опыт и знания выступают средствами деятельности учения и изменения опыта субъекта и реализуются в его творческой деятельности. Содержание образования в учреждениях профессионального образования определено в Государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования и Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования

Исследование, проведенное нами, свидетельствует о том, что УПД, сложившаяся на сегодняшний день в системе профессионального образования, отличается от будущей практической деятельности: кроме искусственного разделения теоретических знаний на отдельные дисциплины, в учебной деятельности ставка делается на память и воспроизведение совокупности сведений; сама деятельность носит

индивидуализированный характер, а студент имеет дело не с объектом труда, а с текстами. Поэтому после окончания учебы молодой специалист трудно адаптируется к деятельности, что определяет необходимость перестройки самого подхода к формированию профессионально-педагогических качеств, предполагает изменение характера УПД, приближение её к реальной практике.

Для нашего исследования является важным то, что УПД студентов - деятельность не столько воспроизводящая, сколько продуктивная, творческая, в процессе которой будущий специалист осваивает профессиональные знания и способы их построения и сам создает новые знания, новый социальный опыт.

В реальной практике профессионального образования уровень сформированности УПД студентов недостаточен. Об этом свидетельствуют исследования В.И. Андреева, А.А. Вербицкого, Т.В. Габай, А.Я. Найна и др.

Одна из главных причин недостаточной сформированности УПД студентов состоит в отсутствии целенаправленного внимания к этой проблеме. Становление УПД в основном происходит стихийно. Проведенный нами опрос преподавателей учреждений профессионального образования показал, что 53% из них не ставят перед собой специальной задачи управления процессом УПД студентов на своих занятиях.

Концепция непрерывного образования, Государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования и Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, включающие как содержательные компоненты (фундаментализация и гуманитаризация), так и структурную часть (переход на многоуровневую подготовку специалистов), предполагают необходимость коренного изменения методов обучения. Одна из многих побудительных причин этого - низкая познавательная активность студентов. Поэтому изменение методов обучения должно быть, прежде всего, направлено на переориентацию деятельности преподавателя с информационной на организационную, приоритетным должно быть руководство самостоятельной УПД студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Активно развивающиеся инновационные процессы в стране способствовали появлению новых типов профессиональных учебных заведений, а также моделей и форм образовательного процесса. В этих условиях все более актуальной становится задача сохранения единого образовательного пространства при использовании вариативных моделей непрерывного образования. Чтобы формируемая система была не слишком жесткой, но и не перенасыщенной степенями свободы, необходим поиск оптимальных вариантов региональной системы профессионального образования. Для этого необходимо:

- создание открытой профессиональной среды, в которой каждый человек может реализовать свои способности, потребности и возможности;
- обеспечение многоступенчатости профессионального образования;
- оптимальное распределение функций между учебными заведениями, предприятиями и организациями, входящими в образовательный комплекс на основе преемственности;
- создание служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования (адаптационных, диагностических, научно-исследовательских, психологических, методических центров).

В настоящее время продолжается процесс децентрализации управления образованием и передачи части функций управления в регионы. Отсюда возникает необходимость согласования действий по федерально-региональному управлению процессом формирования, функционирования и развития региональной системы профессионального образования на основе преемственности. А это требует учета экономических, культурологических, географических факторов и интеллектуального потенциала, влияющих на организацию образовательного процесса.

Анализ итогов совместной работы высших и средних учебных заведений России и хода формирования системы непрерывного профессионального образования выявил необходимость определения основных принципов ее построения, механизма функционирования, управления и научного сопровождения.

Попытки реализации различных схем взаимодействия вузов и учреждений среднего профессионального образования в России начались с конца 80-х-начала 90-х гг. Наиболее востребованными стали вертикальные структуры по отраслевому принципу, в основе которых содержание профессионального образования, встроенное в единый учебный план специальности в схеме «техникум – институт». В отдельных случаях создавались учебно-производственные комплексы на базе вузов или техникумов

С утверждением новых классификаторов специальностей, типовых положений об образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования, государственных образовательных стандартов возникла необходимость внесения изменений в существующие нормативно-правовые документы, определяющие отношения вуза и учреждения среднего профессионального

образования. Кроме того, изменились и статусы самих учебных заведений. В ряде вузов введена система многоуровневого высшего образования, фактически стала двухуровневой и подготовка в колледже. Все это явилось основой переосмысления правовых и содержательных документов, на которых строится совместная работа учреждений высшего и среднего профессионального образования.

Состояние экономики, рост числа безработных и повышение требований к уровню профессионализма специалиста значительно снизили востребованность выпускников.

Система профессионального образования приспосабливается к новым условиям осуществления образовательной деятельности, которые предполагают постоянное изменение технологий, экономические и социальные перемены, что требует нового ценностного подхода к образованию на основе перехода от образования «на всю жизнь» к образованию «через всю жизнь».

Замена концепции «Образование на всю жизнь» концепцией «Образование через всю жизнь» имеет своим организационно-методическим базисом принцип непрерывности профессионального образования, который должен осуществляться на основе преемственности и информационной совместимости различных иерархических образовательных уровней.

Преемственность отражает общие и существенные связи, присущие всем развивающимся явлениям, процессам, она означает связь между явлениями в процессе развития, когда новое, снимая старое, сохраняет в себе некоторые его элементы. Преемственность - это проявление законов диалектики, особый механизм «памяти общества».

Содержательная сущность преемственности процесса непрерывного образования - фундаментальное содержание, закладываемое в базовых дидактических структурах, формирующих базовые знания, умения и навыки. Преемственность, обеспечивая взаимосвязь входящих в неё компонентов, их взаимную субординацию по уровням, координацию по направлению и назначению, превращает взаимодействие в единую систему перманентного развития личности, придавая ей качество непрерывности. Таким образом, роль преемственности в процессе непрерывного образования определяется следующим образом: преемственность является объективно существующей составной частью процесса, выполняющей функцию формирования качества его непрерывности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – С. 229.
2. Авдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – С. 336.
3. Аверичев Ю.П., Поляков В.А. Информационно-технологическая парадигма современного образования // Наука и производство. – 2007. - № 3. – С.7-10.
4. Аверьянов А.Н. Категория «система» в диалектическом материализме. - М.: Политиздат, 1974. – С. 296.
5. Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы. - М.: Политиздат, 1985. – 263с.
6. Алексеев П.В. Предмет, структура и функции диалектического материализма. - М.: МГУ, 1983. – 343с.
6. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 494с.
7. Ананьев Б.Г. О преемственности в обучении // Советская педагогика. - 1953. - №2. - С. 23-25.
8. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. - 339с.
9. Анастаси А. Психологическое тестирование: В 2 т. - М.: Педагогика, 1982. – С. 318.
10. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития - Казань: КГПУ, 1994. – 369с.
11. Антонов А.Н. Преемственность и возникновение нового знания в науке. - М.: Изд-во МГУ, 1985. – 171с.
12. Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. - 1948. – Т. 26. - С. 81-99.
13. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: МГУ, 1990.- 367с.
14. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание, управление. - М.: Политиздат, 1981. – 368с.
15. Афанасьев В.Г. Социальная информация и управление обществом. - М.: Политиздат, 1975. – С. 408.
16. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (методологические основы). - М.: Просвещение, 1982. – 192с.
17. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. – 182с.
18. Бакшутев В.К. Отрицание отрицания как закон развития // Диалектика отрицание отрицания. - М., 1983. - С. 304-326.
19. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. - М.: Наука, 1969. – 294с.
20. Батышев А.В. Преемственность в дидактических приемах обучения // Советская педагогика. – 1987. - № 4. - С. 71-74.

21. Бахрушин С.В. Педагогическая технология и техника в учебном процессе высшей школы. - Харьков: ХГУ, 1984. – С. 76 .
22. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности. - Челябинск: Юж - Урал. кн. изд-во, 1991.- С. 144.
23. Бенедиктов Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. - М.: Педагогика, 1989. – 208с.
24. Бердяев Н.А. Самопознание. - М.: Мир книги, 2006. – 416с.
25. Бернер Р. Развитие Я - концепции и воспитание. - М.: Педагогика, 1986. – С. 346.
26. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М.: Педагогика, 1989. – 190с.
27. Бим-Бад Б.М. Антропологическое основание теории и практики образования. - М.: Российский открытый университет, 1994. – С. 156.
28. Бим-Бад Б.М. Воспитание человека обществом и общества человеком // Педагогика. - 1996. - №5. - С.3-10.
29. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. - М.: Наука, 1973. – С. 270.
30. Блаус А.Я. Преемственность в системе методов обучения. - Рига: Изд-во Рижского политехнического ин-та, 1971. – С. 140.
31. Блонский П.П. Курс педагогики (Введение в воспитание ребенка).- М., 1916.-С.286.
32. Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1987. – С. 145.
33. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования // Педагогика. - 1996. - № 3. - С. 72-73.
34. Большая советская энциклопедия. - М.: Советская энциклопедия, 1975. - Т. 20. – 607с.
35. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 29-35.
36. Брунер Д. Психология познания - М.: Прогресс, 1977. – 412с.
37. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. – С. 96.
38. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978. – С. 216.
39. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации // Высшее и среднее профессиональное образование. - 2001. - №9.
40. Бюллетень Министерства образования Российской Федерации // Высшее и среднее профессиональное образование. - 2000. - №6, 7.
41. Бюллетень Государственного высшего аттестационного комитета Российской Федерации. - 2000. - №3.
42. Высшие учебные заведения Москвы и Московской области: Справочник. - М., 2004.
43. Введение в научное исследование по педагогике: Учебное пособие для

студентов пед. ин-тов /Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розон и др.; Под ред. В.И. Журавлева. - М.: Просвещение, 1988.- 237с.

44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. - М.: Высш. школа, 1991. – 206с.

45. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. - М.: Педагогика, 1987. – 184с.

46. Вессель Н.Х. Как нам обустроить образование высшего сословия //Педагогический сборник. - 1864. - № 3. - С.6-11.

47. Вессель Н.Х. Опытная психология в применении к воспитанию и обучению. - СПб., 1862. – С. 192.

48. Весна М.А. Новая таксономия целей учебно-познавательной деятельности в университете//Педагогические исследования: гипотезы, проекты, внедрения: Сб. науч. тр. - Курган: Изд-во Курганского государственного ун-та, 2000.- С.23-29.

49. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1990. – С. 228.

50. Волков А.М., Микадзе Ю.В., Солнцева Г.Н. Деятельность: структура и регуляция: Психологический анализ. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. – 216с.

51. Воробьев А.И. О преемственности трудового и производственного обучения //Школа и производство. - 1964. - № 11. - С. 12-14.

52. Вульфсон Б.Л. Западноевропейское образовательное пространство 21 века: прогностические модели //Педагогика. - 1994. - № 2. - С. 103-112.

53. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. /Гл. ред. А.В. Запорожец. - Т.4. Детская психология /Под ред. Д.Б. Эльконина. - М.: Педагогика, 1984.- 432с.

54. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т./Гл. ред. А.В. Запорожец. - Т.6. - М.: Педагогика, 1984. – 397с.

55. Габай Т.В. Педагогическая психология. – М.: Академия, 2006. - 240с.

56. Газман О.С, Краевский В.В. Дидактические основания конструирования процесса обучения. - М.: Педагогика, 1986. - С. 36- 40.

57. Гальперин П.Я. Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 150с.

58. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий и понятий //Психологическая наука в СССР. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - Т.1. - С. 441-469.

59. Ганелин Ш.И. О преемственности и межпредметных связях // Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5-8 классах. - М.: Просвещение, 1961. – С. 147.

60. Гегель Г. Субъективная логика или учение о понятиях //Полн. собр. соч. - М., 1939. – Т.8. - С. 307-308.

61. Герасимова А.Г, Чулиева Р.Х. Пути реализации преемственности в содержании профессиональной подготовки между профтехучилищем и техникумом / /Вопросы совершенствования подготовки специалистов со средним специальным образованием: Сб. науч. тр. - М., 1987.- С. 120-130.

62. Гербарт И.Ф. Избранные педагогические сочинения. - М., 1988.- С.45-235.
63. Гершунский Б.С. Педагогические аспекты непрерывного образования // Вестник высшей школы. -1987. - № 8. - С. 22-29.
64. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: Школа - Пресс, 1995. – С. 448.
65. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когнитологии. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. – 144с.
66. Гладков В.А. Закон отрицания отрицания и его методологические функции. - М.: Наука, 1982. – С. 47.
67. Гнедин В. О преемственности //Профессионально-техническое образование. - 1967. - №4. - С. 12-13.
68. Годник С.М. Проблемы изучения преемственности высшей и средней школы //Советская педагогика. -1980. - № 9. - С. 52-56.
69. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. - Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1981. - С. 208.
70. Гостев А.Г., Серков Г.Г., Черкасов В.А. Развитие жизнедеятельности учащихся лица (аспект оптимизации педагогического процесса). - Челябинск: Изд-во ЧО «Книга», 1992. – С. 112.
71. Громыко Ю., Давыдов В. и др. Концепция прогноза развития образования до 2015 года //Народное образование. - 1993. - № 2. - С. 3-7.
72. Гуревич Р.С., Шкодин М.М. Преемственность как принцип формирования системы непрерывного образования//Теоретико-методологические и прикладные проблемы развития единой системы непрерывного образования: Материалы конф. /Редкол.: Б.С Гершунский и др. - М.: Изд-во АПН СССР, 1990. - Ч.1.- С. 77-80.
73. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика //Вопросы философии. -1996. - №5. - С. 53-62.
74. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. - М.: Педагогика, 1996. - 239с.
75. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. - М: АПН РСФСР, 1957. - 518с.
76. Дарский Н.О. О преемственности в обучении //Народное образование. - 1968. - № 3. - С. 21-23.
77. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. - М.: Просвещение, 1956. – С.102-373.
78. Джонс Дж. К. Методы проектирования. - М.: Мир, 1986. - 326 с.
79. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. – СПб., 1914. – С.43.
80. Декарт Р. Рассуждения о методе с приложениями. - М.: Изд-во АН СССР, 1953. - С. 9-66.
81. Деликатный К.Г. Преемственность в системе «школа – вуз». - Киев: Общ-во «Знание» УССР, 1986. – С. 48.
82. Деменчук Л.П. Преемственность в развитии естествознания. - Киев: Наукова думка, 1988. – С. 127.

83. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. - СПб.: Изд-во «Братство», 1994.- 364с.
84. Елфимов Г.Н. Возникновение нового: Философский очерк. - М.: Мысль, 1983. – 188с.
85. Ельмеев В.Я. Воспроизводство общества и человека. - М.: Мысль, 1988.- 235с.
86. Журавлев В.И. Педагогика в системе наук о человеке. - М.: Педагогика, 1990. – 164с.
87. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. - М.: Знание, 1987. – 80с.
88. Закон Российской Федерации «Об образовании» //Сб. законодательных актов Российской Федерации. - Вып. 15.18 июня-10 июля 1992 г. - М.: Известия, 1992. - С. 74-124.
89. Закон Российской Федерации «Об образовании» (О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании») //Учительская газета. - 1996. - № 5-6. - 30 января - 6 февраля.
90. Зверев И. Д. Преемственность в совершенствовании школьных программ //Советская педагогика. -1985. - № 10. - С. 22-29.
91. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования в ФРГ//Педагогика. -1993. - № 4.- С. 106.
92. Зеленков А.И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - Минск, 1986. - С. 114-129.
93. Зелиниченко А.И. Интеллектуальные системы и психологическое знание //Компьютеры и познание. - М.: Наука, 1990. - С. 69-86.
94. Земпянский Ф.М. К вопросу о специфике философских категорий. - Челябинск: ЧГПУ, 1979. - С. 41-55.
95. Зинченко Г.П. Предпосылки становления теории непрерывного образования//Советская педагогика. -1991. - № 1. - С. 81-87.
96. Золотарь К.И. Преемственность в обучении //Советская педагогика. - 1968. - № 9. - С.114-129.
97. Ибрагимов Г.И. Развитие форм организации обучения в педагогической теории и практике (1950-1990 гг.): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - Казань, 1993. – 42с.
98. Иванов А.В. Сознание и мышление. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1994. – 130с.
99. Ильин В.В. Теория познания. Введение. Общие проблемы. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1993. – С. 168.
100. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. - М.: Знание, 1972. - Вып. 1, 2. – С. 320.
101. Ильясов ИИ. Структура процесса учения. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1986. - С. 200.
102. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика /Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1991. – 240с.

103. Инновационное обучение: стратегия и практика: Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования. Сочи 3-10 октября 1993 /Под ред. В.Я. Ляудис.- М., 1994.- С. 203.
104. Инновационные учебные заведения в России: Информационно - справочное пособие в помощь руководителям школ /Под общ. ред. Э.М. Никитина. - М.: РИПКОРО, 1992. – С. 105.
105. Исаенко Г.Н. Роль исторической преемственности в развитии науки. - М.: Знание, 1969. – С. 8-24.
106. Исследование развития познавательной деятельности /Под ред. Д. Брунера, Р. Оливер и П. Гринфельд; Пер. с англ. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1971. – С. 392.
107. История педагогической технологии: Сб. науч. тр. /Отв. ред. М.Г. Плахова, Ф.А. Фрадкин; Сост. С.И. Мезенцев. - М.: НИИ АПН РСФСР, 1992. – С. 133.
108. Каган М.С. Человеческая деятельность. - М.: Политиздат, 1974. – 328с.
109. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. – С. 168.
110. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц. - СПб., 1877. – С. 663; 1914. - 3-е изд. – С. 489.
111. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270-652.
112. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебного процесса как педагогическая проблема. - Казань: КГУ, 1982.- 224с.
113. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М.: Педагогика, 1994. - 130с.
114. Кларин М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании // Педагогика. - 1996. - №2. - С. 11-14.
115. Кларин М.Е. Новые технологии в учебном процессе. - М.: Знание, 1989. - С. 80.
116. Клинберг Л. Проблема теории обучения /Пер. с нем. - М.: Педагогика, 1984. – С. 256.
117. Клос
118. Клюев Н.В., Свистун М.А. Программы социально-психологического тренинга. - Ярославль: Содействие, 1992. – С. 128.
119. Князева Е., Курдюмов С. Синергетика: начала нелинейного мышления // Общественные науки и современность. - 1994. - №3. - С. 37-39.
120. Ковалёв А.Г. Психология личности. - М.: Просвещение, 1974. – 391с.
121. Коменский А.Я., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. - 414с.
122. Кон И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание. - М.: Политиздат, 1984. - 335с.
123. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. - Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 133с.

124. Кондаков Н.И. Логический словарь. - М.: Наука, 1971. – С. 317.
125. Концепция непрерывного образования (Одобрена Государственным комитетом СССР по народному образованию и Всесоюзным советом по народному образованию) // Народное образование. - 1989.- № 10.- С. 3-12.
126. Концепция непрерывного образования // Бюллетень Государственного комитета СССР по народному образованию. - 1989. - № 8. - С. 2-11.
127. Конвенция о правах ребенка // Народное образование. - 1993. - № 5. - С. 24-40.
128. Краевский ВВ. Методология педагогического исследования. - Самара: Изд-во Сам ГПИ, 1994. – С. 165.
129. Краткий словарь по социологии / Под общ. ред. Д.М. Гвишиана, Н.И. Лапина; Сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – М.: Политиздат, 1988. – 477с.
130. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И.В. Блауберга, И. К. Пантина. - 3-е изд., дораб. и доп. - М.: Политиздат, 1979. – С. 413.
131. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 6 т. – М.: Педагогика. – Т.2. – 452с
132. Крутова О.Н. Философские аспекты воспитания // Теория и практика воспитательных систем / Под ред. Л.И. Новиковой. - М.: ИТП и МИО РАО, 1993. - С. 35-39.
133. Кузьмин В.П. Принцип системности и методологии К. Маркса. - М.: Политиздат, 1980. – 312с.
134. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970. – С. 113.
135. Кухта А.М. Ценности современного образования // Педагогика. – 1998. - №3. – С.15-22.
136. Ладенко И.С. Интеллектуальные системы в целевом управлении. - Новосибирск: Наука, 1987. – С. 199.
137. Лазарев В.С. Управление образованием на пороге новой эпохи // Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 12-18.
138. Лапин Н.И. Системно-деятельностная концепция нововведений // Диалектика и системный анализ. - М.: Наука, 1986. - С. 273- 282.
139. Левин К. Схема перестройки человеческой деятельности. – М.: Наука, 1957. – С. 118.
140. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. - М.: Высш. шк., 1991. – С. 224.
141. Ленин В.И. Конспект книги Гегеля «Наука логики» // Полн. собр. соч. - М.: Политиздат, 1973. - Т. 29. – С. 782.
142. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат, 1975. – С. 304.
143. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М.: Педагогика, 1983. – Т.1. - С. 392.
144. Леонтьев А.Н. Философия психологии: Из научного наследия / Под ред.

- А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1994.- С. 228.
145. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981.-184с.
146. Ломизов А.Ф. Психологические толкования принципа преемственности //21 Герценовские чтения (философские науки). - Л.: ЛГУ, 1993. - С. 58-60.
147. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. – С. 444.
148. Лурья А.Р. Основы нейропсихологии. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1973. – С. 374.
149. Любутин К.Н., Пивоваров Д.В. Диалектика субъекта и объекта. - Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 1993. – С. 416.
150. Маркин А.С. Актуальные проблемы культуры и образования. - Киев: КГУ, 1994.- С. 239.
151. Марков М. Технология и эффективность социального управления. - М.: Прогресс, 1982. – С. 268.
152. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – С. 309.
153. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1993. – С. 192.
154. Маслоу А. Самоактуализация: Психология личности: тексты /Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1982.- С. 288.
155. Мелик-Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности //Вопросы психологии. - 1989. - № 5. - С. 26-36.
156. Михайлычев Е.А. Основные положения теории педагогической диагностики //Вестник УНМО вузов России по инженерно - педагогическому образованию. - Екатеринбург: Изд-во УралГППУ, 1993. - №11 (10).- С. 29-35.
157. Михеев В.И. Моделирование и методы измерений в педагогике. - М.: Высш. шк., 1987.- С. 200.
158. Мищенко А.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1992. – С. 32.
159. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя /Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. - М.: Педагогика, 1981. – С. 120.
160. Найн А.Я., Гостев А.Г. Какой быть новой педагогике?: Учебное пособие. - Челябинск: Южно-Уральское кн. изд-во, 1993. – С. 212.
161. Найн А.Я. Инновации в образовании. - Челябинск: ФИПО МО РФ, 1995. –С. 288.
162. Найн А.Я., Ключев Ф.П. Проблемы развития профессионального образования: региональный аспект. - Челябинск: Изд-во Челябинского ин-та развития профессионального образования, 1998. – С. 264.

163. Никитин Э.М. Альтернативное образование как социально - педагогический феномен //Иновационные учебные заведения России. - М.: РИПКРО, 1992. - С. 5-18.
164. Новиков А.М. Интеграция базового профессионального образования // Педагогика. - 1996. - № 3. - С. 5.
165. Обучение и развитие /Под ред. Л.В. Занкова. - М.: Педагогика, 1975.- С. 440.
166. Орлов А.В. Проблема перестройки психолого-педагогической подготовки учителя //Вопросы психологии. - 1988 . - № 1. - С. 16-26.
167. Орлов Ю.М. Проблема насилия в педагогике //Педагогика. - 1992. - № 4.- С. 21-26.
168. Огородников Н.И. Педагогика. – М., 1985. – 280с.
169. Педагогика: Учебное пособие для вузов / Ред. П.И. Пидкасистый. – М.: Высшее образование, 2007. – 430с.
170. Педагогический словарь: В 2 т. /Гл. ред. И.А. Каиров, Н.К. Гончаров, Н.Д. Кузьмин и др. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.- Т.1.- С. 774.
171. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ: Учебное пособие для вузов. - М., 1989. - 367с.
172. Перспективы развития системы непрерывного образования / Под ред. Б.С. Гершунского. - М.: Педагогика, 1990. – С. 224.
173. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии //Избр. тр. - М.: Педагогика, 1984. – С. 272.
174. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. - М.: ТОО «Горбунок», 1992. – С. 224.
175. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – С. 659.
176. Пирогов Н.И. Вопросы жизни//Избр. пед. сочинения. - М., 1985. – С. 29-51.
177. Пискунов А.И. Педагогическое образование: цель, задачи, содержание //Педагогика. - 1995. - № 4. - С. 59-63.
178. Платонов К.К. Структура и развитие личности - М.: Наука, 1986.- С. 255 .
179. Положение об общероссийских классификаторах // Стандарты и качество. - 2004. - № 1. - С. 40-41.
180. Полонский В.М. Методы исследования проблем образования //Педагогика. - 1995. - № 5. - С. 18-24.
181. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1987. - С. 144.
182. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М.: Наука, 1993. – 123с.
183. Поташник М.М. Теоретические основы управления развитием школы // Управление развитием: Пособие для руководителей образовательных учреждений /Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. - М.: Новая школа, 1995. – С. 464.

184. Поташник М.М. Управление развитием образовательного учреждения //Педагогика. - 1995. - №4. - С. 59-63.
185. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). - М.: Политиздат, 1989. – С. 271.
186. Проблемы методологии педагогики и методики исследования /Под ред. М.А. Данилова и Н.И. Болдырева. - М.: Педагогика, 1971.- 269с.
187. Программа и методика исследования проблемы «Педагогические основы развития личности в новом типе учебного заведения» / Под. ред. А.Г. Гостева. - Челябинск: НИИ МО РФ лицей №11-ЧЦРО, 1993.- С. 29.
188. Психологический словарь /Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. - М.: Педагогика, 1983. – С. 448.
189. Психология: Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.П. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. – С. 494.
190. Разумовский В.Г. Методология и методы педагогики //Советская педагогика. - 1989. - № 11. - С. 40-46.
191. Репин С.А. Программно-целевой принцип управления образованием. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. - 221с.
192. Реформирование образования в России: Некоторые итоги, проблемы, задачи (по материалам выступлений министра образования Российской Федерации Е.В. Ткаченко в 1993-1994 гг.). - М.: МО РФ, 1995. – С. 155.
193. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М.: БРЭ, 1993. – Т.1. – 608с.
194. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. – С. 416.
195. Сагатовский В.Н. Системная деятельность и ее философское осмысление //Системные исследования: Ежегодник, 1980. - М.: Наука, 1982. – С. 298.
196. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. - М.: Педагогика, 1974. – С. 168.
197. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. – С. 288.
198. Селевко П.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. – С. 256.
199. Сенько В.Г. Преемственность в воспитании школьников. - Минск: Народная асвета, 1980. – С. 111.
200. Сериков Г.Н. Самообразование и усовершенствование подготовки студентов. - Иркутск: ИГУ, 1991. – С. 232.
201. Сетров М.И. Организация биосистем. - Л.: Наука, 1971. – С. 193.
202. Симонов В.П. Системный подход – основа педагогического менеджмента //Педагогика. - 1994. - №1. - С.14-19.
203. Сикорский И.А. Три возраста. - Киев, 1901. – С. 19.
204. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: В помощь начинающему исследователю. - М.: Педагогика, 1986.- С. 151.

205. Словарь практического психолога/Сост. С.Ю. Головин. - Минск: Харвест, 1998. – С. 800.
206. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. / Гл. ред. К.С. Горбачевич. - М.: Рус. яз., 1991.
207. Сманцер А.П. Концептуальные основы преемственности в системе непрерывного образования //Теория и практика реализации преемственности в системе непрерывного образования: Материалы республиканского методологического семинара /Под ред. А.П. Сманцера. - Минск: Изд-во БГУ, 1991.- С. 3-8.
208. Собчик Л.Н. Методы психологической диагностики: Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. - М.: МКЦ, 1990. - С. 75.
209. Советский энциклопедический словарь /Научно-редакционный совет А.М. Прохоров (предисл.) и др. - М.: Советская энциклопедия, 1981. - 1600 с.
210. Социология труда: Учебник/Под ред. Н.И. Дряхлова, А.И. Кравченко, В.И. Щербины. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1993. – С. 368.
211. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения /Пер. с англ.; Под ред. Н.Ф. Талызиной. - М.: Педагогика, 1984. – С. 472.
212. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. - Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1988. – С. 168.
213. Стратегия модернизации содержания общего образования. – М.: Методическая книга, -2001. – 95с.
214. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. / Сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. - М.: Педагогика, 1980. - Т. 2. – С. 384.
215. Таланчук Н.М. Введение в неопедагогику: Пособие для педагогов-новаторов. - М.: Изд-во АПН СССР, 1991. – С. 182.
216. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. - М.: Знание, 1983. – С. 96.
217. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. – С. 344.
218. Тамарин В.Э. Преемственность как закономерность и принцип обучения //Вопросы преемственности школьного и вузовского обучения. - Барнаул, 1975. - С. 3-5.
219. Татур Ю.Т. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста //Высшее образование сегодня. - 2004. - № 3.- С. 24.
220. Теоретические основы непрерывного образования /Под ред. В.Г. Онушкина. - М.: Педагогика, 1987. – С. 208.
221. Теплов Б.М. Избранные труды. - М.: Педагогика. 1985. - Т.1.- С. 329.
222. Терегулов Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. - М.: Педагогика, 1991. – С. 256.
223. Тихомиров О.К. Психология мышления: Учебное пособие. - М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. – С. 272.
224. Толковый словарь по искусственному интеллекту /Авт.-сост.: А.Н. Авер-

- кин, Г.Е. Рапопорт, Д.А. Поспелов. - М.: Радио и связь, 1992. – С. 256.
225. Толковый словарь русского языка /Под ред. Д.Н. Ушакова. - М.: Наука, 1940. - С. 1103.
226. Толмен Э. Основы психологии поведения. - М.: Знание, 1990. – 87 с.
227. Торндайк Э. Процесс учения у человека. – М., 1935. – 102 с.
228. Урсул А.Д. Отражение и информация. - М.: Мысль, 1973. - С. 231.
229. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка /Собр. соч.- М., 1949. - Т.5. - С. 333.
230. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания /Собр. соч. - Т. 2. - 1950.- С. 627.
231. Федеральная программа развития образования: Концепция Московской академии развития образования/Под науч. рук. Ю. Громыко, Н. Алексеева, В. Слободчикова //Учительская газета. - 1993. - №2. - С. 14-15.
232. Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. - М.: Международная пед. академия, 1994. – С. 192.
233. Философский словарь /Под ред. И.Т. Фролова. - М.: Политиздат, 1987. – С. 590.
234. Франк В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - С. 325.
235. Хакен Г. Информация и самоорганизация - М.: Мир, 1991. - С. 278.
236. Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. - Изд. 2-е, перераб. и доп. - М.: Высш. шк., 1990. – С. 576.
237. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Поренсон А.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений /Под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – С. 64.
238. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. - М.: Педагогика, 1989. – С. 152.
239. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. - М.: Наука, 1982. – 185с.
240. Шванцар И. и др. Диагностика психического развития. - Прага: Авице- нум, 1978. - 388с.
241. Швырев В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. - М.: Наука, 1978. - С.81.
242. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы /Под общей ред. В.С. Библера. - Кемерово: Алеф. Гуманитарный центр, 1993.- С. 245.
243. Шмардин В.Н. Диагностика и оценка качества образовательных систем //Педагогика. - 1995 . - №4. - С. 36-41.
244. Штейнер Р. Истина и наука. - М.: МЦВП, 1992. – 357с.
245. Штофф В.А. Роль моделей в познании. - Л.: Изд-во ГТУ, 1983. – С. 52.
246. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества. – М.: Высш. школа, 1989. – С. 143.
247. Щербаков Р.Н. Социокультурные функции науки в процессе обучения // Вопросы психологии. - 1992. - № 1-2. - С. 67-73.

248. Щукина Г.И. Методологические проблемы эффективности дидактических исследований//Сов. педагогика. - 1985. - №12. - С. 30-34.
249. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности - М.: Наука, 1987. – 392 с.
250. Эльконин Д.Б. Возрастные возможности усвоения знаний. – М.: Просвещение, 1966. – 443с.
251. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения//Вопросы психологии. - 1995. - №2. - С. 31-42.
252. Яковлева Э.В. Системный подход//Диалектика познания и современная наука. – М.: Мысль, 1973. – С.197-221.
253. Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная модель: (Теоретические основы и практическая реализация). - М.: Новая школа, 1996. – 352с.
254. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation. - N.Y., 1957.
255. Asch S.E., Zucker H. Thinking About the Person //Pers. Soc. Psychol., 1984.
256. Bandura A. Social Foundations Of Thought and Action: A Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, N.Y. Prentice-Hall, 1986.
257. Berg I. Managers and Work Reform., N.Y.; Free press, 1978.
258. Buber M. Between Man And Man. N.Y., Macmillan. 1968. P. 137.
259. Cetron M.J. Schools Of The Future: How American Business Education can cooperate to save our schools. N.Y., Me. Grow-Hill, 1985.
260. Commons J. Documentary History Of Industrial Society, Cleveland, 1910-1914.
261. Dave R H. Life-long Education And School Curriculum, Hamburg, 1973.
262. Delamott Y., Walker K. Humanization of Work and Quality of Working Life, L 1974.
263. Dewey J. My Pedagogic Creed //The Social Journal, Jan. 1987. Pp. 16-18.
264. Dubin R. Constructivism In Social Psychology //Europ. Soc. Psycho. 1989.
265. Fitzgerald J.M., Mellor S. How Do People Think About the Intelligence // Multivariable Behav. Res. 1988.
266. Gardner R. Cognitive Control //A Study of Individual Consistencies in Cognit(ve Behavior, N.Y., 1959.
267. Kanawati G. Training For a Changing World: Some General Refiectoin., Intern, labor. Rev. Geneva, 1985.
268. Lednev V., Rudzakov M., Shishov S, Concepts Of Federal Components Of the State Educational Standard For Primary, Secondary And High Comprehensive School //The Standards of Education: Problems and Perspective, Moscow, 1995.
269. Maslow A.G. Motivation And Personality, N.Y., 1970.
270. Maslow A.G. Some Educational Implications of Human Psychology, Harvard Educational Review, 1968.
271. Passmore J.A. The Philosophy Of Teaching. Cambridge University Press, 1980.
272. Parkin J.W. Towards the Conceptual Model of Life-long Education., SIDES.

Stanford University, 1971.

273. Stenhouse L. An Introduction To the Curriculum Research And Development, London, 1983.

274. Stones E. Psychopedagogy Psychological Theory And the Practice Of Teaching, London, 1979.

Научное издание

Дмитрий Владимирович Легенчук

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА
ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ**

МОНОГРАФИЯ

Редактор: Н.Л.Попова

Подписано в печать	Формат 80 x 64 1/16	Бумага тип. №1
Печать трафаретная	Усл. печ. л. 8,75	Уч. – изд. л.8,75
Заказ	Тираж 100	Цена свободная

Редакционно – издательский центр КГУ.
640669, г. Курган, ул. Гоголя, 25.
Курганский государственный университет.