

# НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

В. Б. КРИСА

Омский государственный  
педагогический университет

## К ВОПРОСУ ОБ ИНТЕГРАЦИИ В ОБУЧЕНИИ

**Развитие современного научного познания характеризуется дифференциацией наук в сочетании с синтезом научных знаний, переносом методов исследования из одной области в другую, интегративными процессами в общественном сознании. В связи с этим главным принципом научного знания становится интеграция. Данное положение помогает понять закономерности и перспективы развития современного высшего образования.**

В развитии современного научного познания приоритетными характеристиками, определяющими его направление, становятся дифференциация наук в сочетании с синтезом научных знаний, перенос методов исследования из одной области в другую, интегративные процессы в общественном сознании. Эти особенности современной науки помогают искать новые пути развития образования, главная цель которого — вырастить многомерную творческую личность, целостно воспринимающую мир, способную активно действовать в профессиональной и социальной сферах.

В современной высшей школе, ориентированной на предметное изучение и блочное построение дисциплин, трудно создать у студентов современное целостное представление о научном знании. Намечившиеся тенденции развития высшего образования, в котором все отчетливее просматриваются интегративные процессы, начинают постепенно реализовываться. В процессе изучения интегративных курсов студенты познают природу знаний, способы запоминания, систематизации, структуру научных теорий и, что самое важное, приобретают способность системного мышления, осмысления новых знаний по образцу уже известных структур научных теорий.

Интегративный тип познания формируется в учебном процессе высшей школы, сочетая в себе непосредственный опыт, системное мышление, нетривиальный подход к проблеме, интуицию, аналогию, ассоциативное мышление, поскольку при интеграции знаний различия и характерные черты объектов и явлений не нивелируются, напротив, происходит объединение знаний при сохранении их существенных особенностей [16].

Исходя из современной трактовки философии образования, интеграцию называют основным механизмом гуманитаризации образования [1].

В зарубежной педагогике интеграция в педагогическом процессе рассматривается с двух сторон: во-первых, с точки зрения того, что все отрасли науки объективно отражают реальность, подчиняясь всеобщим законам, имеют общие концепции и механизмы познания, при этом интегрирующие элементы преобладают над различиями между отдельными научными дисциплинами; во-вторых, с точки зрения целей обучения, когда различные дисциплины преподаются с учетом принципов интеграции и междисциплинарности, при этом интегративные принципы применяются в тех случаях, когда это максимально способствует достижению тех или иных целей обучения. В первом случае под-

черкивается важность интегративного обучения для комплексного восприятия реальности, основанного на общих методологических принципах. Во втором случае демонстрируется его значимость для решения педагогических и дидактических задач. Посредством интегративного обучения педагоги во многих странах готовят студентов к профессиональной деятельности в постоянно меняющемся мире, формируя комплексные знания, развивая различные навыки мыслительной и практической деятельности.

В основе дифференцированной системы обучения лежит предъявление содержания образования в виде учебных предметов, построенных на науках, самостоятельно изучающих мир. Это деление познания на научные области, как уже отмечалось, возникло в связи с невозможностью человека познать мир целиком во всех его связях и отношениях. Предметная дифференциация, как в общеобразовательном, так и в профессиональном обучении облегчает процесс познания, но сказывается на его качестве. У студентов складывается фрагментарное представление о профессиональной деятельности, о ее специфике и законах, в которых нет очевидной связанности и зависимости. В результате возникает потребность на уровне обучения в объединении знаний разных наук об одних и тех же объектах действительности, то есть потребность в интеграции учебных дисциплин.

Интеграция вошла в педагогику в качестве полноправного научного понятия и важной категории дидактики в самом начале 80-х годов. Принятие педагогами этого термина было подготовлено развитием интегративных процессов в образовании на протяжении предшествующих десятилетий. Вначале в это понятие вкладывали философский смысл, который раскрывает предмет интеграции как единое мировоззрение, вносящее целостность в познание мира.

В психолого-педагогических науках проблема интеграции имеет свою историю, оставаясь актуальной и в настоящее время. Чаще она рассматривается для решения проблемы организации целостного процесса обучения и реализации межпредметных связей в нем.

Исключительный интерес для разработки теории интегративного обучения и межпредметных связей представляют данные педагогической психологии. Такие известные исследователи, как Н.А. Менчинская, Е.Н. Кабанова-Меллер, А.Н. Леонтьев, П.А. Гальперин, А.А. Смирнов, П.А. Шверев, Д.Н. Богоявленский, Д.Б. Богоявленская, М.Н. Шардаков, Н.Б. Шумаков, Е.И. Щевланова и другие разработали теорию усвоения знаний, описали конкретное содержание психических процессов, лежащих в основе мыслительных операций, создали прочный фундамент для претворения в жизнь идеи взаимных связей между учебными дисциплинами.

В педагогической науке исследователями выделен ряд концепций, которые носят интегративный характер. К ним относятся работы, посвященные изучению методологии и методики исследования синтезирующих процессов (межпредметных связей, преемственности, интеграции) в педагогике (В.С. Безрукова, Н.М. Берулава, В.И. Загвязинский, И.Д. Зверев, В.К. Ильин, Ю.А. Кустов, В.Н. Максимова, М.И. Махмутов, Ю.Н. Ракчеева, В.Д. Семенов, Ю.С. Тюнников и др.); раскрывающие интегративные идеи - всестороннего и гармоничного развития личности, интегративного образования (П.А. Кропоткин) и интегра-

ции школы с производством и обществом в целом (Дж. Дьюи, П. Наторп), соборной педагогики (Л.Н. Толстой, В.Д. Семенов), педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, А.С. Белкин, В.Ф. Шаталов), о целостном педагогическом процессе (Ю.К. Бабанский, В.С. Безрукова), о целостном процессе общесоциального и профессионального становления личности (Э.Ф. Зеер, Е.И. Ибрагимов, В.С. Ильин, Г.М. Романцев, Е.А. Ткаченко), о понятийной форме интегративного процесса (Ю.С. Тюнников).

При рассмотрении хода развития интеграции Б.М. Кедров выделяет три периода: недифференцированный период; период односторонней дифференциации, период истинной интеграции. В свою очередь второй период включает в себя «фундаментальную» и «техническую», а третий - начальную, среднюю и высшую стадии [11, с.296]. С некоторыми уточнениями такую периодизацию можно использовать и применительно к развитию интеграционных процессов в педагогике.

В.И. Загвязинский представляет в своих работах концепцию внутрипредметной интеграции педагогического знания. Им разработаны основные положения концепции внутрипредметной интеграции педагогического знания: определена идейная основа, принципы построения интегративных педагогических концепций [8]. Автором данной концепции выделены три основных направления, становления общей педагогики. Первое предполагает выделение общих методологических и теоретических основ педагогики, а также учение о механизмах, принципах, методах, формах обучения. Второе направление выражает потребность в синтезе и взаимообогащении существующих концепций в педагогике. Третье направление предполагает создание интегративной системы знаний [9].

Концепцию синтеза дидактических систем раскрывают в своих работах Л.А. Артемьева и М.И. Махмутов. В основе этой концепции лежит идея синтеза ведущих психолого-дидактических концепций как одного из способов разрешения важнейших противоречий педагогики, в том числе противоречия между необходимостью формирования у обучающихся системы знаний и целостного мировоззрения и отсутствием системности и целостности в самом предметном преподавании, разобщенностью между собой различных дисциплин [2].

В.С. Леднев, характеризуя содержание образования в целом, уделяет внимание проблеме дифференциации и интеграции компонентов образования. Он отмечает, что интеграция и дифференциация взаимообусловлены, но, несмотря на это в современном образовании дифференциация достигла своего верхнего предела, в связи с чем необходимо сделать акцент именно на интеграции. Интеграция выполняет функцию своеобразного «уплотнителя» времени. Интеграция не может осуществляться искусственно, должна возникнуть необходимость объединения соответствующих компонентов [12, с.83-84]. В то же время В.С. Леднев указывает на опасность возникновения «лжеинтеграции», примером которой может послужить так называемое «комплексирование», где в основу интеграции могут быть положены критерии, менее значимые по сравнению с критериями, на основе которых выделяются курсы, подлежащие интеграции [12, с.84].

Имеется ряд подходов к определению понятия «интеграция» в образовательном процессе. Так, по мнению С.И. Архангельского, интегрированное обучение представляет собой суммирование средств,

содержания, методов и видов обучения [3]. И.Д. Зверев и В.Н. Максимова констатируют, что интеграция есть процесс и результат создания неразрывного цельного. В обучении она осуществляется путем слияния в одном синтезированном курсе элементов разных учебных предметов, слиянии научных понятий и методов различных дисциплин [10, с.115].

Целый ряд авторов (В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов), давая понятие интеграции, сходятся во мнении, что множество разрозненных элементов, объединенных по принципу интегрирования, качественно влияют на процесс обучения: «Интеграция — не эмпирическое объединение произвольного множества элементов процесса обучения, связанных лишь ситуативно, а переход количества в качество. Это внутренняя взаимосвязанная и взаимообусловленная целостность процесса обучения, обладающая свойствами, отсутствующими у составляющих ее компонентов (целей, содержания, методов, форм и т. д.). Это открытие новых связей и отношений между компонентами путем включения в новые системы связей» [14, с.13].

Исследователи приходят к выводу, что интеграция возникает в том случае, если, во-первых, имеются ранее в чем-то разобщенные элементы, во-вторых, есть объективные предпосылки для их объединения, в-третьих, объединение элементов происходит не суммативно и рядоположено, а посредством синтеза, в-четвертых, результатом такого объединения является система, обладающая свойствами целостности [13].

Таким образом, результат интеграции - целостность, то есть новая реальность, где каждый из компонентов сохраняет свою суверенность, свои сущностные качества. Интеграция исключает уничтожение, подчинение, растворение одного в другом; она невозможна и для принципиально разных сущностей.

Уточняя смысл интеграции, Валицкая А.П. выделяет его особенности, которые состоят в том, что:

1) речь идет о процессах, происходящих вокруг первоначальной идеи, объекта, нуждающегося в развитии, становлении, достижении нового качества;

2) имеется наличие некоторых суверенных элементов интеграции, заинтересованных в его развитии, которые воссоединяются, взаимодействуют в режиме паритетного диалога ради достижения общей цели;

3) имеется некоторый гипотетический образ целостности, как цели общих устремлений, корректирующий направленность интеграционных процессов.

Валицкая А.П. также указывает на то, что в сфере образования спектр значений понятия «интеграция» очень широк, и оно в различных источниках трактуется как:

1) методологический принцип получения комплексного знания (интеграционный подход). Одна из возможностей интеграции знаний на методологическом и методическом уровнях состоит в выявлении общности в подходах и методах, используемых различными науками. Речь идет о том, чтобы выявить, зафиксировать и закрепить в сознании студентов общие стороны в приемах анализа различных дисциплин. Выявление общего в методах различных наук сопровождается свертыванием объема знаний, которым должен владеть специалист — это существенно облегчает учебу студентов (снижает затраты его времени) и одновременно повышает его педагогический потенциал;

2) способ построения единого образовательного пространства учебного заведения, города, страны, региона, глобального образовательного пространства;

3) обозначение процедур структурно-институционального характера (сближение образовательных систем и типов учебных заведений, факультетов, специальностей);

4) содержательные характеристики учебных планов и методик (межпредметные связи) [7].

При внимательном рассмотрении этого спектра определений нельзя не заметить, что названные значения — лишь разные типы, уровни и формы интеграции как общей устремленности интегрированных величин к достижению исковой целостности. Во всех случаях речь идет о создании оптимальных условий для становления личности в природо-социокультурной среде, которая, в свою очередь, представляется как целостность.

Остановимся на определении В.С.Безруковой: «Педагогическая интеграция — это восстановление в процессе познания естественно существующей целостности объекта — предмета, события, явления или процесса, разделенного описанием различными науками» [5, с.31]. Педагогическая интеграция основывается на том, что любое интегрированное занятие связано с выходом за узкие рамки одного предмета, соответствующей понятийно-терминологической системы и метода познания. На нем можно преодолеть поверхностное и формальное изучение вопроса, расширить информацию, изменить аспект изучения, углубить понимание, уточнить понятия и законы, обобщить материал, соединить опыт студентов и теорию его понимания, систематизировать изученный материал.

Совокупная представленность трактовки понятия «интеграция» в различных областях знаний позволяет обозначить следующие ведущие позиции в его определении: интеграция как явление имеет двучленную природу и предстает, с одной стороны, как процесс, а с другой — как результат; интеграция как состояние целостности имеет такие качественные характеристики, как взаимодействие, взаимопроникновение, взаимообусловленность, взаимозависимость; интеграция как процесс — это слияние в единое целое ранее дифференцированных частей, приводящее к новым качественным и потенциальным возможностям этой целостности, а также изменению свойств самих частей; интеграция выступает в качестве функционального условия существования и равновесия системы, а также механизма ее развития.

В.С.Безрукова указывает, что интегрировать можно любые компоненты педагогического процесса: цели, принципы, содержание, методы и средства обучения. Например, в содержании для интегрирования можно выделить любой его компонент: понятия, законы, принципы, определения, признаки, явления, гипотезы, события, факты, идеи, проблемы. Возможно интегрировать такие составляющие содержания, как интеллектуальные и практические навыки и умения. Эти компоненты из разных дисциплин, объединяемые в одно целое становятся системообразующими, вокруг них собирается и приводится в новую систему учебный материал. Системообразующий фактор является главным в организации интегративного обучения, поскольку им будет определяться методика и технология его построения [6].

Для непосредственной реализации интеграции необходимо четко осознавать, на каком уровне она будет находиться. Существует два основных подхода к выделению уровней педагогической интеграции. Согласно первому, последние определяются по степени величины и развития интеграционных процес-

сов. Например, М.Н. Берулава, определяет их как уровни межпредметных связей, дидактического синтеза и целостности [4]. Другой подход (В.И. Загвязинский, Н.К. Чапаев) предполагает выделение уровней педагогической интеграции в соответствии с уровнями самой педагогической действительности [15]. Вследствие чего можно говорить о наличии трех уровней - методологического, теоретического и практического. Данные уровни имеют инвариантный характер, ибо могут быть относимы ко всем разновидностям педагогической интеграции.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

- существует широкий спектр научной литературы по исследованию проблемы интеграционных процессов, включающий в себя работы философского, науковедческого и психолого-педагогического характера. Это свидетельствует как о важности задач педагогической интеграции, так и об осознании учеными потребности в исследовании сложнейших проблем интегративного обучения;

- педагогическая наука обладает рядом интегративно-педагогических концепций, имеющих в большинстве своем высокую степень разработанности, они, как правило, являются результатом удовлетворения потребности в практическом осуществлении интеграционных процессов в отдельно взятых сферах педагогической деятельности;

- интегрированное знание связано с выходом за узкие рамки отдельных специальных дисциплин, соответствующей понятийно-терминологической системы и метода познания. Такое знание дает возможность преодолеть поверхностное и формальное изучение вопроса, углубить понимание, обобщить материал разных учебных дисциплин по специальности, соединить субъективный опыт студентов и теорию его понимания, систематизировать изученный материал, реализовать единство теоретической подготовки с формированием практических умений

- сущность интеграции можно определить как процесс и результат формирования целостного знания в условиях осуществления интегративной деятельности.

#### Библиографический список

1. Алексахина И.Ю. Новая философия образования пути и проблемы становления // Директор школы. — 2001. - №1. — С. 71-74.

2. Артемьева Л.А., Махмутов М.Н. Вопросы интегрированного потенциала дидактики // Проблема интеграции процесса обучения в СПТУ: Сб. науч. тр. / Отв. ред. Махмутов М.Н. — М.: АПН СССР, 1989.

3. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. — М.: ВШ, 1990. — 368с.

4. Берулава М.Н. Интеграция общего и профессионального образования // Советская педагогика. - 1990. - №9. - С.57 - 60.

5. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. М.: «Сентябрь», 2004. — 128 с.

6. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: Сущность, состав, реализация. — Свердловск, 1987.

7. Валицкая А.П. Интеграция и стратегия педагогического образования // Образование и культура северо-запада России. Вестник Северо-Западного отделения РАО: Сб. ст. — СПб., 1997. — С. 76 - 82

8. Загвязинский В.И. Исследование движущих сил учебного процесса. Дисс. ... докт. пед. наук. М., 1973. - 449 с.

9. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований. - Тюмень: Изд-во Тюменского университета, 1976. - 86 с.

10. Зверев И. Д., Максимова В. П. Межпредметные связи в современной школе. - М.: Педагогика, 1981. - 160 с.

11. Кедров Б.М. Единство диалектики, логики и теории познания. Размышления о марксизме. Изд. 2-е. - «Едиториал» УРСС, 2006. - 296 с.

12. Леднев В.С. Содержание образования: Учеб. пособие. - М.: Высш. шк., 1989. -360 с.

13. Методика выявления и описания интегративных процессов в учебно-воспитательном процессе средних ПТУ / Под ред. Ю.С. Тюнникова. — М., 1988.

14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. — М.: Школа-Пресс, 1997. — 13 с.

15. Чапаев Н.К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции. Дис... докт. пед. наук. — Екатеринбург: Уральский УГПУ, 1998.

16. Чепиков М.Г. Интеграция науки: Филос. очерк. 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Мысль, 1981. — 276 с.

**КРИСА Владимир Борисович**, старший преподаватель каф. декоративно-прикладного искусства ОмГТУ.

Дата поступления статьи в редакцию: 31.08.2007 г.

© Криса В.Б.

## Книжная полка

**Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П. Педагогическое проектирование:** учеб, пособие: Рекомендовано УМО / Под ред. В.А.Сластёнина, И. А. Колесниковой. — М.: ИЦ «Академия», 2007. — 288 с. — (Профессионализм педагога).

В учебном пособии рассматриваются научно-практические основы проектирования как особого вида профессионально-педагогической деятельности. Впервые подробно представлено многообразие областей, видов и проблем проектирования в сфере современного образования. Проектная деятельность проанализирована как средство изменения педагогической действительности и обеспечения личностного роста педагогов и воспитанников. Авторы раскрывают природу, логику и содержание социально-педагогического, образовательного, психолого-педагогического проектирования; дают характеристику основных видов педагогических проектов; подробно описывают специфику проектных процедур, а также личностные свойства, необходимые участникам проекта. Текст содержит много конкретных примеров из практики педагогического проектирования. При создании пособия использован российский и международный опыт.

Для студентов и преподавателей учреждений высшего профессионального образования. Может быть полезно слушателям системы повышения квалификации, ученым-исследователям проблем образования, организаторам и участникам педагогических проектов всех уровней. Задания и материалы приложений рассчитаны на организацию различных форм самостоятельной работы.

## БЕНЧМАРКИНГ В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВУЗА

**В статье рассмотрены проблемы использования бенчмаркинга как инструмента решения проблем качества образовательного процесса вуза. Рассмотрены внутренний и внешний бенчмаркинг. Даны предложения по использованию бенчмаркинга в вузе.**

Бенчмаркинг является инструментом в обеспечении и повышении качества различных процессов. Термин «бенчмаркинг» происходит от английских слов «bench» (уровень, высота) и «mark» (отметка). Это словосочетание можно трактовать по-разному. Наиболее применяемым может быть определение бенчмаркинга как «эталонное сравнение». Это должен быть непрерывный процесс сравнения уровней качества выпускников конкретного образовательного учреждения с «эталонным» или базовым. При этом базовый уровень качества может варьировать. Существенным является его соответствие возможностям вуза.

Можно выделить внутривузовский бенчмаркинг. При внешнем бенчмаркинге базовым показателем следует выбирать уровни качества: ведущих мировых, внутрироссийских и внутрирегиональных вузов.

Внутривузовский бенчмаркинг предусматривает сопоставление качества учебного процесса между факультетами, кафедрами и непосредственно между преподавателями. Следует иметь в виду, что применение бенчмаркинга основывается не на простом ранжировании, а на изучении последовательности действий (процессов) по улучшению показателей качества.

Внешний бенчмаркинг иногда называют партнерским [2]. Это означает, что в основе взаимоотношений вузов должна быть не конкуренция, а конгруэнция. Внешний бенчмаркинг предполагает использование совместных исследований, инновационных технологий, создание общих программ по бенчмаркингу. Реализация внешнего бенчмаркинга может быть через организацию ряда совместных семинаров, конференций, взаимное посещение вузов; обмен лучшими преподавателями с целью распространения современных методик обучения, обмен компьютерными обучающими программами и другое. Важными в организации внешнего бенчмаркинга являются заинтересованность конкретных людей и в первую очередь руководства вузов.

Элементы внешнего бенчмаркинга и сейчас присутствуют в жизни вузов. Примером могут служить межвузовские и международные конференции преподавателей как в области НИР, так и в методическом обеспечении образовательного процесса. Практика показывает, что даже такое эпизодическое сопоставление исследований приносит значительную пользу его участникам. Но этот процесс сейчас практически неуправляем. Информацию получают толь-

ко участники конференций. Глубокий анализ докладов (статей) практически не производится. Конкретных рекомендаций, как правило, нет. Есть сборники тезисов конференций, но они малотиражны, а главное, изучаются (просматриваются) участниками, да и то по тем направлениям, которые им интересны.

На примере использования информации с конференций видно, что бенчмаркинг в вузах развит очень слабо. По-видимому, в методическом совете вуза должна быть группа, занимающаяся этими вопросами. Вообще, роль методического совета в развитии бенчмаркинга в вузе может быть более значительной. Обнаружение проблем, причинно-следственных связей, противоречий в образовательном процессе — задача бенчмаркинга [3]. Внешний (партнерский) бенчмаркинг приводит к отказу от соперничества в пользу сотрудничества. Его реализация может быть осуществлена через совет ректоров.

Внедрение бенчмаркинга в практику вуза следует начинать с внутреннего бенчмаркинга. Он обладает, по крайней мере, двумя очевидными достоинствами: во-первых, он поддается активному управлению и, во-вторых, внедрению его в повседневную жизнь вуза практически не требует больших материальных затрат. Эти преимущества могут реализоваться организационными мероприятиями.

На каждой кафедре, факультете всегда можно выделить наиболее успешных лекторов, ассистентов. Хотя известно и другое, что оценки мастерства коллегами или студентами могут отличаться значительно. Анкетирование позволяет выявить несоответствие между «молвой» и фактами. По этому внутренний бенчмаркинг должен начинаться с объективной оценки «эталонного» преподавания как со стороны студентов, так и со стороны коллег. Конечно, трудно измерить такие качества преподавателя как ответственность, добросовестность, одаренность, направленность его личности, волю и характер, интересы и влечения. Но можно анкетированием выяснить, как излагается материал, культуру речи, творческий подход, доброжелательность, уважение и другое. Такие анкеты существуют давно и чаще всего используются преподавателями для самоконтроля, но далеко не всеми. Можно использовать метод экспертных оценок в выборе критериев оценки знаний, умений и навыков и через них опосредованно оценивать качество преподавания. Проблема квалификации уровней обученности (совокупности знаний, умений навыков по дисциплине) — самостоятельная и сложная [2].

Российская высшая школа всегда славилась блестящими лекторами. На их публичные лекции и семинары приходили студенты и преподаватели с разных факультетов и специальностей. Для выявления «эталонного» лектора следует систематически проводить публичные лекции на каждой кафедре и факультете. Анализируя по известным методикам эти лекции, можно выделить положительные моменты, которые следует обобщить не только по кафедре или факультету, но и по университету. В настоящее время практически никто не обучает молодых преподавателей искусству лектора. Хорошо, если в студенческие годы у них были умелые лекторы, методику которых они в лучшем случае повторяют. Ну, а если нет, тогда приходится доходить до всего самим. Следует, по-видимому, иметь на каждой кафедре методические пособия «как правильно подготовить и провести лекцию», которые могут разработать (написать) лучшие лекторы вуза. Когда актер театра произносит заученный монолог, то публика восхищается и дарит цветы. Лектор два часа не только исполняет монолог, но и организует дискуссию, конечно, во многих случаях фрагментарно, но известно, что хороший лектор после занятий - что выжатый лимон (а цветы не дарят).

Надо объединять искусство «эталонных» лекторов. Э.Деминг в своей философии нравственности определил, что конкуренция разрушает, надо работать сообща. Японский менеджмент качества базируется на том, что надо работать сообща. Поэтому и необходимо выделять «эталон».

Если говорить о творческом лекторе, то в первую очередь надо выделить его умение импровизировать по теме лекции. Импровизация не только заставляет работать моторную, эмоциональную, образную, словесно-логическую и другие виды памяти, но, прежде всего, побуждает к мышлению. Т.Эдисон отмечал, что «важнейшая задача цивилизации — научить человека мыслить», а высказывания И.Канта: «... все наши знания начинаются с опыта» показывает о важности практической составляющей образования. Поэтому бенчмаркинг, может быть даже в первую очередь, должен использоваться в практической подготовке специалиста через систему семинарских, практических и лабораторных занятий, включая в себя и самостоятельную работу студентов при подготовке к этим видам занятий, а также при выполнении домашних заданий, расчетно-графических работ, курсовых проектов и всех видов практик. Роль преподавателей, ведущих эти виды занятий часто занижается, и не только в оплате труда, но и в моральном стимулировании. Определение лучших из них, обобщение методик и их внедрение — это задачи бенчмаркинга.

Очевидно, что ассистент, проработавший два-три года и ассистент со стажем восемь-десять лет — «две большие разницы». Последний, хотя бы на своем опыте, лучше организует и проводит любой вид практических занятий. Но материально они обеспечены одинаково. Следует доплачивать тем ассистентам, которые имеют значительный опыт проведения занятий.

Очень важно, чтобы знания, умения и навыки «эталонных» (базовых) ассистентов также обобщались и оформлялись в виде учебных пособий по подготовке и проведению занятий. Здесь полезен на начальном этапе внутренний бенчмаркинг, как наиболее доступный, но не следует забывать и о внешнем бенчмаркинге. Почему бы совету ректоров не проводить межвузовские научно-методические конференции преподавателей, ведущих практические и другие подоб-

ные занятия, с целью получения информации по уже используемым инновационным технологиям? Вообще, научно-методические конференции должны быть не обо всем и понемногу, а тематическими. В этом случае легче выработать конкретные рекомендации, а не общие соображения (усилить, улучшить, внедрить).

Известно, что образование включает в себя учебный и воспитательный процессы. Концепция современного образования — творческое развитие личности студента. Современная парадигма образования должна исходить из того, что студент представляет собой биосоциальную систему [4]. Следовательно, необходимо учитывать законы развития и функционирования его психики, микро- и макросоциума. Отсюда важное значение при рассмотрении - использование бенчмаркинга в воспитательном процессе [3,5].

Доминирующей проблемой современной выпускника вуза является его социализация. Об этом говорят как частные предприниматели, так и руководители государственных предприятий. Выпускник — специалист, по-возможности, должен без «шероховатостей» стать полноценным членом организации и общества. В последнее время руководство страны и регионов ставит задачи перед образовательными учреждениями о необходимости и важности воспитательного процесса. Следует заметить, что разговор в основном идет о патриотическом, нравственном и физическом воспитании хотя та проблема — системная [4]. Необходимо, конечно, включать в воспитательный процесс здоровый образ жизни, в котором физическая культура — только часть этой подсистемы; духовность, психологическую культуру, трудовое воспитание, правовую культуру, коммуникативность и, разумеется, проблемы ноосферы.

В качестве эталона трудно выбрать вуз из множества существующих. В нашем регионе каждый вуз имеет свои достижения и успехи. Многие из них — «отголоски» советского времени. Известно, что вопросу воспитанности обучающихся тогда придавали большое значение. Были в той воспитательной работе и свои недостатки, например, существенное влияние идеологии. Поэтому из той системы за эталон можно принять многое. Более подробно проблемы воспитания студентов технических вузов рассмотрены в [3,4,5]. Следует, по-видимому, в вузах иметь совет по воспитательной работе, в который должны входить люди не по своей должности, а в зависимости от успехов в этой работе (лучшие кураторы, ветераны, студенты и другие).

Периодически следует проводить конференции по проблемам воспитания студентов вузов, по итогам которых можно отобрать лучшее (приближение к эталону).

Важным в использовании бенчмаркинга, как инструмента в обеспечении и повышении качества образования, является системность, которая, предусматривает наличие цели, иерархичность, взаимосвязи и взаимодействия элементов и подсистем, а также внешние и внутренние воздействующие факторы. Системотехника рассматривает замкнутые (изолированные от внешней среды) и открытые системы.

В замкнутых системах энтропия перераспределяется внутри, и система быстро приходит в равновесие, а это застой, стагнация. Открытая система имеет большие функциональные возможности, чем совокупность ее отдельных элементов и подсистем. Бенчмаркинг предусматривает открытость системы и, следовательно, создает большие возможности в

организации и проведении любых процессов.

Возможности бенчмаркинга могут реализоваться при условии, что этот процесс станет необходимым каждому преподавателю вуза, и второе, необходимо стимулирование людей, вовлеченных (увлеченных) в эту работу.

Стимулирование должно быть прежде всего моральным: лучший лектор года, лучший учебник (пособие), лучшие методические идеи и разработки и другое. Конечно, это должно подкрепляться и материальными поощрениями. Но главное, все эти действия должны быть публичными и широко обнародованными. Организационная роль руководства должна быть системной и направлена прежде всего на вовлечение преподавателей в процесс бенчмаркинга. Только системность и процессный подход (МС ИСО9000-2000; ИСО 9001-2000) могут обеспечить высокую эффективность бенчмаркинга.

Следует помнить, что бенчмаркинг — не панацея от всех проблем, а лишь один из многих инструментов менеджмента качества образования.

#### Библиографический список

1. Михайлова М.Р. Бенчмаркинг — универсальный инструмент управления качеством. /Методы менеджмента качества.-2003.-№ 5.

2. Субетто А.И. Введение в квалиметрию высшей школы. В 4-х кн.-М.: Исследовательский центр, 1991.

3. Хадыкин А.М. Проблемы управления качеством воспитательного процесса в техническом вузе. /Военная техника, вооружение и технологии двойного применения. Материалы III Международного технического конгресса. В 2 ч. - Омск: ОмГУ.- Ч.II .

4. Хадыкин А.М., Рубан Н.В. Процессный подход к формированию личности студента технического вуза. Омский научный вестник. - 2006.-Вып. 2(35).- С.215-220.

5. Хадыкин А.М., Рубан Н.В. О динамике воспитательного процесса в вузе. Динамика систем, механизмов и машин: Материалы IVМеждународной научно-технической конференции. - Омск: Изд-во ОмГТУ, 2004.- Кн. 4.

**ХАДЫКИН Анатолий Михайлович**, доцент кафедры «Технология электронной аппаратуры».

**РУБАН Надежда Васильевна**, доцент кафедры «Конструирование и производство радиоаппаратуры», заместитель первого проректора по аттестации и аккредитации вуза.

Дата поступления статьи в редакцию: 16.07.2007 г.

© Хадыкин А.М., Рубан Н.В.

## **Научная книга на постсоветском пространстве**

### **Итоги книгоиздания в 2006 году**

2006 год стал для российского книжного сообщества знаменательным. Россия оказалась в числе четырех лидеров мирового книгоиздания наряду с Китаем, США и Великобританией, перешагнув 100-тысячную планку по числу выпущенных названий. По количеству названий рост выпуска книг составил 107 % по сравнению с 2005 годом. Если сравнивать с выпуском 1986 года в СССР, то наибольший прирост отмечен по учебным и учебно-методическим изданиям (в 2 раза), по художественной литературе на 219,7 %), изданиям для детей и юношества (160,9 %). Однако развитие книгоиздания сопровождается постоянным снижением тиража. Тираж книг и брошюр, выпущенных в России в 2006 г., составляет немногим более четверти тиража изданий, выпущенных в 1986 г. в СССР, т.е., если в 1986 г. выпустили свыше 2 млрд экз. изданий, то в 2006 г. — 633,5 млн экз. Так, тираж учебных и учебно-методических изданий снизился по сравнению с показателями СССР вдвое, катастрофически упали тиражи изданий для детей — до 17 % от уровня издания в СССР. И в начале нового века не удастся преодолеть тенденцию концентрации книгопроизводства в столичных городах и отставание регионов России. Положение книгоиздательской отрасли в регионах России остается по-прежнему сложным.

*Из выступления заведующего кафедрой книжного бизнеса  
Московского государственного университета печати, гл.н.с.  
Научного центра исследований истории книжной культуры  
РАН Б.В. Ленского.*