

Митина А. М., Новоженина Е. В.

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/43.html](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/43.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. С. 117-120. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

сти изучения темы «Цветоведение» помимо теоретической подготовки в области цвета нужны и практические задания, упражнения. Большинство считают, что данная тема подробнее должна изучаться в 10-11 классах.

Процент учителей, занимающихся проблемой цвета, подчеркивают, что знакомство учеников с цветовой грамотой облегчает процесс творческой работы по нахождению гармонического цветового решения объекта труда. К основным трудностям подбора цвета относят: многокрасочность, субъективный выбор цвета, неумение пользоваться таблицами и системами по нахождению нюансных и контрастных цветов, выбор цвета без учета функций предмета, несоответствие между цветом и формой и даже неумение получения составных цветов посредством их смешения.

На основании данного опроса можно сделать некоторые выводы, касающиеся преподавания теории цвета на уроках технологии в школе:

1. Большинство учителей заинтересовано проблемой цвета и определяют ее как важную составляющую эстетического воспитания. К тому же перечисленные основные трудности у школьников по нахождению гармонических сочетаний цветов считают следствием незнания элементарных принципов и цветовых закономерностей.

2. Многие отмечают сложности с подготовкой к урокам в связи с отсутствием литературы по данному вопросу.

3. Лишь небольшой процент педагогов пользуется наглядными материалами при изучении данного раздела со школьниками в связи с тем, что таковые отсутствуют.

4. Почти все опрошенные отмечали недостаточную подготовку и отсутствие каких-либо рекомендаций по проведению таких уроков. Многие интересовались вопросами: сколько часов в каждом классе отводить на изучение данной темы, какие теории цвета должны изучаться, а также какие практические задания предлагать учащимся. Т.е. усложнение школьной программы требует дополнительной подготовки учителей в области цветоведения.

Именно этой теме будет посвящено наше дальнейшее исследование.

#### *Список литературы*

**Борев Ю. Б.** Эстетика: Учебник. - М.: Высшая школа, 2002.

**Михайлов С. М., Кулешева Л. М.** Основы дизайна / Под ред. С. М. Михайлова. - Казань: «Новое знание», 1999.

**Сурина М. О.** Цвет и символ в искусстве, дизайне и архитектуре. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. – 288 с. - Серия «Школа дизайна».

## ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОСНОВНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

*Митина А. М., Новоженкина Е. В.*

*Волгоградский государственный технический университет*

Среди основных приоритетов развития системы высшего образования важная роль сегодня отводится вопросам объединения различных образовательных структур в интересах инновационного развития вуза. На наш взгляд, возникает необходимость осмыслить функциональное назначение взаимодействия основного и дополнительного образования в современном российском университете, поскольку оно содержит в себе значительный инновационный потенциал для повышения качества подготовки будущего специалиста и, в целом, для социально-экономического развития общества. Намечившаяся в последнее время тенденция к сближению и объединению основного и дополнительного образования приводит к переосмыслению роли и места каждого из них. Диктат первого явно подошел к концу, и одновременно существенно возросла роль последнего. Чтобы сближение было эффективным и “работало” на инновационное развитие вуза, необходимо четко осознавать цели, задачи, условия и характер возникшего взаимодействия. К тому же, такое объединение, в свою очередь, порождает множество проблем и трудностей в понимании и сотрудничестве. В данной статье обсуждаются некоторые наиболее важные аспекты взаимодействия основного и дополнительного образования в вузе и вытекающие задачи сотрудничества.

Ориентация на создание постиндустриального общества, объективная необходимость интеграции экономики страны в мировую систему привели к неизбежным изменениям в системе высшего профессионального образования. Эти обстоятельства детерминировали процесс объединения образовательных структур, введения многоуровневой и многоступенчатой системы подготовки кадров, а также новых способов организации образовательного пространства в контексте непрерывного образования, которое высоко востребовано во всех странах мира. Система непрерывного образования включает в себя все виды образования и воспитания, которые каждый получает от рождения и на протяжении всей жизни: дошкольное, начальное, среднее и высшее профессиональное, академическое, дополнительное. И хотя дополнительное образование стоит в конце цепи, для взрослого человека оно часто выходит на передний план. Для многих людей, как показывает статистический анализ, “дополнительное образование начинает выполнять в обществе роль основного,

главного образования, определяющего профессиональное самоопределение членов общества, в то время как полученное ранее первое или основное образование служит в качестве исходной образовательной базы на профессиональном и жизненном личном пути человека» [Митина 2000: 30]. В последние десятилетия дополнительное образование взрослых получило особенно большое развитие за рубежом. Западные исследователи уверены, что оно играет решающую роль в установлении гармоничных отношений между обществом и индивидом в течение всей человеческой жизни, поэтому рассматривается как важнейшее право человека и одновременно насущная социальная необходимость любого цивилизованного общества [Jarvis 2001; Jarvis 2008].

С переходом к непрерывному образованию дополнительное образование взрослых становится пристальным объектом изучения со стороны отечественных ученых (Булаев Н. И., Валеева Н. Ш., Вершловский С. Г., Литвиненко Н. Н., Митина А. М., Морозова Н. А. и др.). В последнее время интерес для исследователей проблем образования представляют интеграционные вопросы в системах «школа-вуз» (Долина Н. А.), базового и дополнительного образования учащихся (Золотарева А. В.), профессионального обучения и дополнительного образования студентов (Копылова А. П.). В контексте нашего исследования важной является идея принципиальной взаимозависимости и «предрасположенности» по отношению друг к другу основного и дополнительного образования взрослых (Митина А. М.). Дополнительное образование не может более рассматриваться как некое необязательное, факультативное прибавление к основному образованию. Оно непосредственно включено в процесс жизнедеятельности индивида, инициируется им и становится жизненной необходимостью для каждого социально активного члена общества. Таким образом, дополнительное образование, выступающее в качестве одной из форм непрерывного образования, не только «продолжает» основное образование человека, но и само приобретает характер непрерывности [Митина 2004]. Такие выводы, безусловно, свидетельствуют в пользу обострения потребности в дополнительном образовании и приобретения им особого социального статуса. В свою очередь, именно осознание собственной значимости, определение своих возможностей и ограничений является надежной предпосылкой для объединения со структурами основного образования.

Одним из условий активного и эффективного взаимодействия основного и дополнительного образования является деятельность на основе принципов открытости, добровольности, кооперации, развития и комплементарности.

Открытость обеспечивается возможностью структур основного и дополнительного образования открыто общаться, обмениваться опытом, внедрять в учебный процесс наиболее перспективные, инновационные технологии обучения, успешно апробированные в одной из них. Добровольность означает сознательное, добровольное стремление каждой из сторон как партнера совершенствовать общую деятельность вуза по подготовке высококвалифицированных специалистов. Принцип кооперации подразумевает выстраивание отношений сотрудничества и взаимообогащения, ориентированных на личностное и профессиональное развитие. Принцип развития включает разработку и реализацию общей стратегии взаимодействия, по сути, являющейся инновацией. Принцип комплементарности характеризуется равнозначной взаимодополнительностью структур, равной инициативностью, дающими возможность определить ценность совместного действия.

Анализируя проблему развития взаимодействия основного и дополнительного образования в вузе, необходимо учитывать стратегические цели развития системы образования в целом. Основной проблемой становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний, а получение такого профессионального знания, которого еще нет, но потребность в котором, назрела. Профессиональное образование в сложившихся условиях должно стать гибким, высокоадаптивным, многоуровневым, позволяющим выпускать специалистов разных уровней квалификации, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но и создавать его. В этой связи и система основного высшего образования, и дополнительное образование нуждаются в существенном обновлении. Речь идет о необходимости создания нового типа образования, «порождающего» субъектов инновационной деятельности. Реализация инновационных преобразований современного университета требует концептуальных и технологических решений в образовательной среде. Одним из способов достижения нового качества подготовки специалистов в высшем образовании является компетентностный подход, внедрение которого предполагает, в частности, использование предпринимательского обучения, усиление экономической самостоятельности и ответственности вузов за конечные результаты деятельности [Болотов, Сериков 2003]. Чтобы эффективно спроектировать и реализовать соответствующие управленческие действия для реализации этого подхода, нужны новые способы организации образовательного пространства, изменения в образовательном процессе и существующей инфраструктуре вуза. На наш взгляд, они напрямую связаны с установлением новых отношений между структурами основного и дополнительного образования и разработкой инновационных форм их взаимодействия.

В то же время, основу успешного взаимодействия основного и дополнительного образования призваны обеспечить и традиционные, классические формы взаимодействия. Например, принятые формы международного сотрудничества в сфере образования в равной степени применимы к области взаимодействия основного и дополнительного образования. Это непосредственный обмен, когда заимствуется нечто интересное, отсутствующее в образовательной деятельности; опосредованный, когда на основе совместной деятельности возникает своеобразное разделение функций или сфер влияния; и опосредованный обмен, когда в результате сопоставительного анализа рождается новая идея, до этого не характерная ни для одной из сторон.

Первая форма взаимодействия предполагает возможность уподобления путем заимствования, вторая – строится на признании уникальности и неповторимости каждой образовательной системы, третья – аккумулирует опыт обеих сторон для рождения нового, которое может стать типичным для всех участников взаимодействия [Митина 2004]. Эффективность взаимодействия определяется правильным выбором соответствующей формы, которая имеет свой уровень полезности и активности. Этот подход отражает тенденцию интегративных процессов в образовании наряду с утверждением национальных особенностей образовательных систем. На основе этих двух тенденций, можно провести аналогию с отечественным вузом, образовательная система которого включает основное и дополнительное образование. Отношения между ними носят взаимовспомогательный и взаимоопределяющий характер. С одной стороны, структуры дополнительного образования используют для своего развития имеющийся материально-технический, научный, педагогический и кадровый потенциал вуза. С другой стороны, система дополнительного образования, призванная быстро и гибко реагировать на потребности рынка труда, постоянно развивается, совершенствуя свое техническое и педагогическое обеспечение. Это способствует повышению квалификации педагогического состава вуза в целом, наращиванию его методической, материально-технической и научной базы.

С нашей точки зрения, две формы образования не просто тесно связаны между собой, но и взаимозависимы, предполагают друг друга. Обоснование такого понимания находится в самой характеристике системы современного дополнительного образования вуза. Дополнительное образование – это самостоятельная область, не столько дополняющая основное образование, сколько опирающаяся на него как на необходимое условие. Его назначение состоит в удовлетворении образовательных потребностей людей, стремящихся получить дополнительное образование после, наряду или помимо получения основного. Вуз, как правило, представляющий собою ведущий образовательный центр региона, является главным звеном развития системы дополнительного образования. На современном этапе развития высшая школа постоянно наращивает дополнительные образовательные услуги. И дело здесь не в недостатках основного образования, а в его принципиальной невозможности, будучи фрагментарным по своей сути, дать полноту образования человеку в современных условиях высоко динамичного социума, где изменение давно стало определяющим фактором во всех сферах жизни. Диверсификация высшего профессионального образования, введение многоуровневой системы лишь отчасти решает проблему удовлетворения образовательных запросов студентов в соответствии с их личными устремлениями, поскольку требования государственных образовательных стандартов по необходимости являются достаточно жесткими – в ином случае они не смогли бы обеспечить запросы общества по отношению к молодому специалисту. Кроме того, проблема реализации многоуровневой структуры высшего образования напрямую связана с недооценкой психологических особенностей российского общества по восприятию ряда ее идей.

В то же время, меняющийся рынок труда требует от работников социальной и профессиональной мобильности, готовности к постоянному профессиональному росту, компетентности и ориентированности в смежных областях деятельности, развития “мягких” умений и навыков. В ситуации, когда базовое профессиональное образование не гарантирует успешную адаптацию человека к реалиям современного общества, концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение. Возрастает роль дополнительного образования как важнейшего социального института, способствующего успешному экономическому развитию. Каждый вуз стремится найти свое место на рынке образовательных услуг. Это вполне оправдано и логично, но узкая специализация в стенах высшей школы кажется преждевременной. Задача университета — готовить специалистов широкого профиля, которые смогут работать по разным востребованным направлениям. В условиях развития и динамичности Российского рынка компаниям особо требуются специалисты-универсалы. Поэтому выпускники, обладающие широким профессиональным кругозором и глубокой теоретической подготовкой, гораздо легче “входят” в профессию и успешны в своем профессиональном становлении. Они готовы к включению в непрерывный процесс образования и к тому, чтобы получать определенные прикладные знания дополнительно по окончании вуза, так как это залог их успешного продвижения в карьере.

Следовательно, сегодня вопрос о подготовке и переподготовке персонала звучит как никогда актуально. Девальвация знаний происходит за три года, в лучшем случае, за пять лет [<http://info.tatcenter.ru/society>]. Более того, для выпускников высших учебных заведений получаемые знания устаревают еще во время обучения. Следовательно, специалисты, которые получили образование несколько лет назад, несомненно, нуждаются в переподготовке. Самый простой пример – профессионалы в области информационных технологий. Так как продукты компьютерного рынка морально устаревают в среднем за три месяца, специалисту жизненно необходимо повышать уровень квалификации, чтобы не остаться “за бортом”. Таким образом, высокая динамика развития передовых отраслей становится причиной возникающей необходимости в постоянном повышении квалификации специалистов. Система основного образования далеко не всегда оказывается способной решить эти задачи. Как бы ни совершенствовалась и ни расширялась его сфера, оно не в состоянии обеспечить непрерывное образование. Структуры же дополнительного образования, в силу своей большей мобильности и гибкости, высокой адаптивности к удовлетворению образовательных запросов отдельной личности, укоренившейся уже качественной образовательной услуги, готовы предоставить все возможности для получения востребованного образования любого вида и содержания.

Таким образом, тесная взаимосвязь и «взаимопроникновение» основного и дополнительного образования, с одной стороны, и специфика и уникальность каждого, с другой, актуализируют вопрос необходимости

сти их интеграции. Практически полная идентичность значимости двух систем говорит о возможности их активного взаимодействия. Период размежевания закончен, время – объединяться, чтобы учить по-новому и создавать будущее. Основное ли образование выходит на диалог с дополнительным или наоборот – это не принципиально. Принципиальное значение имеет сам факт его существования, свидетельствующий о новом уровне осмысления роли объединения в совершенствовании всей образовательной системы, демократизации и развитии инновационного образования.

#### Список литературы

**Болотов В. А.** Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10.

**Дополнительное образование: возможности и перспективы.** - <http://info.tatcenter.ru/society>

**Митина А. М.** Характеристика слушателей системы дополнительного образования // Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе. – Волгоград: РПК Политехник, 2000.

**Митина А. М.** Дополнительное образование взрослых за рубежом. Концептуальное становление и развитие. – М.: Наука, 2004.

**Jarvis P.** The Age of Learning: Education and the Learning Society. - London: Kogan Page, 2001.

**Jarvis P.** Democracy: Lifelong Learning and the Learning Society. - London: Kogan Page, 2008.

### К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ПОНЯТИЯ «КОНФЛИКТ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ»

Наумова Л. Д.

Тюменский государственный университет

Анализ научной литературы раскрывает всю сложность, многогранность и многоаспектность дефиниции конфликта. Несмотря на то, что в настоящее время конфликт исследуется особой отраслью знания – конфликтологией, он по-прежнему является предметом изучения многих наук, каждая из которых наделяет его своим специфическим смыслом.

Ряд ученых педагогов предприняли попытки выделения авторских дефиниций понятия «педагогический конфликт» Среди них В. М. Афонькова, В. И. Журавлев, С. В. Баныкина, С. Ю. Темина, Т. А. Чистякова, И. И. Рыданова, М. М. Рыбакова, А. С. Белкин, Н. И. Леонов, В. М. Шепель, Н. А. Гурьева, И. В. Сафронова, А. В. Мельничук, В. В. Базелюк и др.

Так, еще в период становления педагогической конфликтологии В. М. Афонькова видела в «педагогическом конфликте» «ситуацию столкновения и борьбы несовпадающих точек зрения» [Афонькова 1975: 12]. Но мы считаем, что исследователю не удалось раскрыть специфику педагогического конфликта.

В. И. Журавлев стремится выделить противоречия, порождающие не конфликты вообще, а педагогические конфликты. Педагог пишет, что существуют «два вида противоречий: противоречия диалектические как объективное свойство взаимодействующих педагогических структур, как условие их развития, прогресса; противоречия казуальные, т.е. случайные, вызванные в своем большинстве некомпетентными решениями учителей или руководителей школы» [Журавлев 1995: 58]. Но непонятно, являются ли, к примеру, объективные противоречия процесса обучения конфликтными.

В то же время наибольший интерес для нашего исследования представляет определение С. В. Баныкиной, которая трактует его «как возникающую в результате профессионального и межличностного взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса форму проявления обострившихся субъектно-субъектных противоречий, вызывающих чаще всего у них отрицательный эмоциональный фон общения, и предполагающую конструктивный перевод столкновения данных сторон конфликта в заинтересованное устранение его причин» [Баныкина 1997: 12]. Педагог, в отличие от других конфликтологов указывает на возможность перевода деструктивного конфликта (отрицательный эмоциональный фон) в конструктивную форму его развития. Немаловажно и то, что в определении, скорее всего, учитываются конфликты, выходящие за рамки образовательного процесса. Правда непонятно, почему профессиональное взаимодействие не является межличностным. Проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогических исследований выявил, что данное свойство конфликта все же в целом недостаточно развито в отечественной конфликтологии.

Анализ современной литературы выявил, что по-прежнему не все исследователи выявляют существенные характеристики педагогического конфликта. Так, по мнению И. В. Сафроновой, «в основе педагогического конфликта лежит ситуация, включающая в себя либо противоречивые позиции сторон по какому-либо поводу, либо противоположные цели или средства их достижения, либо несовпадения интересов, желаний, либо нарушение взаимодействия и понимания другого членами педагогического коллектива» [Сафронова 2000: 11]. Мы считаем, что исследователем не только не отмечен педагогический аспект конфликта, но он ограничен членами педагогического коллектива, что же происходит во взаимодействии педагога и учеников или между учениками также не ясно.

Вместе с тем, в педагогической конфликтологии представлено ряд определений, позволяющих ограни-